اراء حديثة في تفسير نمو الطفل وتربيته

د. نوري جعفر

اراء حديثة في تفسير نمو الطفل وتربيته

اراء حديثة في تفسير نمو الطفل وتربيته

تاليف : د . نوري جعفر

يسرني كثيرا ان اهدي هذا الجهد الفكري المتواضع الى العاملين بكفاءة واخلاص في دار ثقافة الاطفال على اختلاف مستويات مراتبهم الوظيفية تقديرا لجهودهم المتواصلة في تنشئة الجيل الجديد

اراء حديثة في تفسير نمو الطفل

د . نوري جعفر

الطبعة الاولى ١٩٨٧

جميع الحقوق محفوظة

الناشر دار ثقافة الاطفال العراق ـ بغداد ص. ب ٤١ ـ ٨

سلسلة دراسات

تصدر عن قسم البحوث والنشر في دار ثقافة الاطفال

المدير العام رئيس مجلس الادارة فاروق سلوم

سكرتير تحرير السلسلة : فاروق يوسف

المقدمة

معلومات تمهيدية عامة

ـ ١ ـ

الاطفال هم « زينة حياة الدنيا » والمنزل الذي يفتقر الى الطفل تبدو عليه امارات الكآبة والبؤس وربما الانشقاق والتمزق . وكذا الحال في المنزل الذي يتعرض الطفل فيه للمرض او التشويه ، والأسرة بصورة عامة والام على وجه التخصيص ـ تغمرها السعادة عندما يولد الطفل سويا يتمتع بنوم هادىء عميق ويتناول الثدي بشكل طبيعي ومألوف وينمو نموا متواصلا ومتوازنا

جسميا وعقليا وانفعاليا من الناحية الاجتماعية ويحصل العكس عندما يولد الطفل ممسوخا او ضعيفا او يتعرض للتشويه والضعف بعد الولادة - والطفل يرتبط - اوثق الارتباط بمطامح الأسرة وامانيها في تحقيق المستقبل الافضل .

- ٢ -

تبدأ رعاية الطفل - في الدول المتقدمة المعاصرة - منذ المرحلة الجنينية وذلك عن طريق رعاية الحامل جسميا ومن الناحية الانفعالية بالدرجة الاولى والاهم . وهذا يتضح بالاهتمام المتزايد بغذائها - كماً ومن الناحية النوعية - وبتخفيف اعباء العمل الجسمي واحاطتها بمشاعر الرأفة والحنان والرضى وبتزويدها بالارشادات الصحية الضرورية للمحافظة على سلامتها وسلامة الجنين . وقد اثبتت علوم الطب المعاصرة ان الحبل التي تحظى بالرعاية الصحية تسهل في العادة عليها عملية الولادة . كما انها ايضا تلد طفلا اكثر تكاملا . وثبت من الجهة الثانية ان كثيرا من الحالات التي يولد الطفل فيها ضعيفا او متخلفا تعود جذورها في الاصل الى وضعية

الحامل المتردية . كما ان كثيرا من العاهات الجنينية ـ التي كان يظن في السابق انها حالات باثولوجية وراثية ـ تعود بعد التحليل الدقيق الى عوامل بيئية رديئة بالامكان تلافيها. ويأتي ـ في مقدمة ذلك ـ ان تصاب الحامل ببعض الامراض الحادة او عند تناولها بافراط بعض العقاقير الطبية او المشروبات الكحولية والتدخين او عند تعرضها لحالات انفعالية سلبية عنيفة او بفعل سوء التغذية من حيث الكمية والنوع او بفعل الارق .

ـ ٣ ـ

تدل علوم الطب المعاصرة على ان حليب الام افضل غذاء للرضيع لكونه دافئا باعتدال بالنسبة للرضيع في جميع المواسم نظيفا وخاليا من التلوث والجراثيم لكونه ايضا سهل الهضم ويحتوي على المواد الغذائية الضرورية لبناء الجسم بمقادير متكافئة ومتوازنة ، وقد برهنت تلك العلوم على ان كمية حليب الام وطبيعة محتوياته يتوقفان على تغذيتها ـ كما ونوعا ـ وعلى حالتها السايكولوجية العامة ومدى تمتعها بالراحة والنوم الهادىء العميق . غير اننا نلاحظ ، ـ بأسف عميق ـ ان

الام - المتعلمة في كثير من المجتمعات الراقية والنامية - كثيرا ماتتقاعس عن ارضاع الطفل من ثديها لاعتبارات ليست وجيهة بنظرنا : وهي ذات مردود سلبي على علاقة الرضيع بامه بالاضافة بالطبع الى حرمانه من تناول غذائه الطبيعي . والتقاعس المشار اليه يحول - بنظرنا - دون نشوء رابطة الحنان المتبادل التي تنشأ بين الام ووليدها وتتبلور اثناء عملية امتصاص الثدي وذلك لان الطفل يمتص مع الحليب حنان الام ورقتها ويشعر بالدفء عندما تضمه الى صدرها واثناء مداعبته شعر رأسها او لمس ثديها بكفيه الرقيقتين اثناء الرضاعة وعدنما تبدو عليه امارات النشوة والنشاط .

- ٤ -

توصل حديثا فريق من الباحثين المختصين بدراسة مرحلة الطفولة المبكرة من جامعة هارفرد تحت اشراف الاستاذ هوايت في دراسة ميدانية استغرقت بضع سنوات الى الكشف عن اهمية فترة الرضاعة في بلورة ذهن الطفل وبينوا دور مناغاة الام للطفل وابتساماتها في وجهه وتنشيطها جسمه ومشاركاتها اياه في حركاته

العفوية . وذكر رئيس معهد الاطفال المصابين باضطرابات عصبية في مدينة نيويورك ان اسس الصحة العقلية ترسخ اثناء الطفولة المبكرة ، واشار ايضا الى الدور الايجابي المهم الذي يؤديه اتزان الام العاطفي في سلوك الطفل . وذكر الاستاذ بلوم في جامعة شيكاغو ان قدرات الطفل تبدأ جذورها بالتبلور اثناء السنوات الاربع الاولى من حياته لكونه يتصف بسرعة استجاباته للتأثيرات البيئية وبمردتها وسهولة حدوثها. واثبت الاستاذ روس العالم البريطاني المختص بكيمياء الدماغ ان نمو الدماغ يبدأ بشكل ملحوظ منذ السنة الثانية من العمر وذلك بنشوء ارتباطات كثيرة بين الخلايا العصبية وان الحيلولة دون تنشيطه من الممكن ان توقف نمو الذهن في المستقبل فلا يصل الى الحد المطلوب يضاف الى ذلك ـ بنظره ـ نشوء عمليات خلوية جديدة وظهور العقد التي تصل بين الخلايا العصبية وهي كبيرة الاهمية في تكوين الوظائف العقلية ، وان الحيلولة دون نشوئها في الوقت المعين وعلى افضل وجه أيعرقل نموها بعد ذلك بعد أفوات|الاوان: حسب تعبيره..

يتضح اذن ان الامكانيات المخية الهائلة الموجودة لدى الطفل منذ سن مبكرة تذهب هدرا او تطمس معالم الكثير منها بفعل عوامل بيئية رديئة متخلفة ، ومن الجهة الثانية فان الحد الادنى الذي يستثمر منها (حتى في البيئات الاجتماعية الراقية) لايؤدي في كثير من الاحيان ثماره

اليانعة على افضل وجه وفي الوقت الملائم لجهل الام بكيفية استثماره على الوجه المطلوب والى الحد الاقصى او لقلة اكتراثها به او لانشغالها عنه بامور اخرى . كل ذلك يؤدي ـ من بين امور سلبية اخرى كثيرة ـ الى حرمان المجتمع من اقتطاف ثمرات تلك الامكانيات المخيـة في مرحلة النضج .

ـ ٥ ـ

تستلزم رعاية الطفل بالاضافة الى توفير مستلزمات الحياة المعاشية ان توفر لهم الظروف الملائمة لسد حاجاتهم السايكولوجية وان نحيطهم بالحنان والمعاملة الحسنة . وهنا تبرز اهمية الام بالذات لان الجانب العاطفي الاصيل لدى الام هو اكثر نضجا « واقوى تعبيرا » واصدق لهجة ومحتوى منه عند الاب شريطة ان لايكون طائشا او غير مسؤول ليضمن لنا نشوء طفل متوازن الشخصية متكامل النمو المتعدد الجوانب .. وان يعامله الكبار المحيطون به ـ في البيت والحضانة ورياض الاطفال والمدرسة الابتدائية ـ دائما وابدا بالحسنى وان يوجهوا له عبارات التشجيع والاشادة بجهوده مهما كانت متواضعة (بمقاييس الكبار) وان يعودوهم على اتقان فن

التحدث والاصغاء ويستأصلوا من نفوسهم ظاهرة التسويف او المماطلة في انجاز الاعمال ويشجعوهم على المبادرات الفردية وعلى الجَلَد والمثابرة والتحمل واقتحام المجهول وعلى الملاحظة الدقيقة الواعية والاستنباط السليم .

وعلى الكبار المحيطين بالطفل والمسؤولين عن تربيته ان يتذكروا ان الطفل يعيش ـ من حيث تعامله معهم ومن ناحية علاقاته بالاشياء المادية المحيطة به ـ في عالم المشاعر او الانفعالات من الناحية السايكولوجية كما يبدو ذلك في تصرفاته وفي نبرات صوته وملامحه . والعامل الرئيس في ذلك ـ من الناحية الفسلجية ـ هو النضج النسبي الملحوظ في الاقسام الدماغية الواقعة تحت المخ المسؤولة عن المشاعر او الانفعالات بالموازنة بتخلف نضج الاقسام العليا من الدماغ المسؤولة عن التفكير والعمليات العقلية العليا الاخرى . يضاف الى ذلك ـ ولايقل اثرا عنه ـ قلة نضج الطفل الاجتماعي الذي يجعله قليل الاكتراث بمواقف الاخرين ومشاعرهم . وهذا يعني ـ بعبارة اخرى ـ ان المشاعر او الانفعالات (العنيفة) هي الاداة الوحيدة الفعالة التي يستخدمها الاطفال في تعاملهم مع الكبار ومع بعضهم بعضا ومع الادوات المادية المحيطة بهم . فلابد والحالة هذه مراعاة ذلك وان يضيق الكبار ذرعا بالاطفال او يمتعض من تعبيراتهم الانفعالية الصاخبة او ان يقفوا منهم موقف المتفرج

اللامكترث او ان يقابلوها بتعبيرات انفعالية صاخبة مماثلة تزيد الطين بلة كما يقولون .

- ٦ -

ليس من الجائز علميا واجتماعيا ان ينظر الكبار الى الطفل كما لوكان رجلا مصغرا وان يطبقوا على سلوكه مقاييس الكبار وذلك لاختلافه عنهم ، اختلافا نوعيا وحاسما من الناحيتين العقلية والانفعالية رغم التحامه بهم وكونه طفل اليوم هو راشد الغد تماما كما كان راشد اليوم طفلا في الماضي القريب . والاختلاف النوعي بين الراشد والطفل يتضح اولا وقبل كل شيء في فسلجة الدماغ - عضو الحياة العقلية والانفعالية والاساس المادي للسلوك - فقد اثبتت علوم الاعصاب الحديثة ان دماغ الطفل يتصف - طوال السنوات الخمس الاولى من حياته - بقلة النضج والافتقار الى التخصص الوظيفي المتبلور وبالدقة المتناهية والمرونة الهائلة وبطواعيته المدهشة للتأثير بالعوامل البيئية المحيطة وبخاصة الثقافية منها. ولهذا فان الطفل الذي لاتتخذ بحقه الاجراءات التربوية (الايجابية الفعالة الملائمة) طوال

السنوات الخمس الاولى من عمره . يصبح بعد ذلك صعب التدريب . كما اثبتت علوم الاعصاب الحديثة ايضا خطر المبدأ التربوي القديم الذي مفاده ان الاطفال ادوات مطواعة سلبية متلقية ـ كالشمع او الطين ـ يستطيع الكبار ان يصنعوا منها مايشاؤون وفق اهوائهم واغراضهم الخاصة . فالاطفال كائنات حية اجتماعية نامية فعالة نشيطة نابضة بالحياة . ولكنهم ايضا يحتاجون الى رعاية متواصلة ضمن حدود معقولة او بلا « افراط ولاتفريط » .

من الملاحظ ان النمو الحركي عند الطفل لم يستأثر لحد الان ـ على مانعلم ـ بما يستحقه من الدراسة لدى المعنيين بسايكولوجيا مرحلة الطفولة المبكرة بصورة خاصة وعند المعنيين بتربية الاطفال في المنزل والمدرسة بصوة اخص ..

ومن الملاحظ ايضا ان الدراسات القليلة ـ الميدانية والنظرية ـ المتوافرة في هذا الباب مازالت غير وافية بالمرام وبخاصة مايتصل بدور الدماغ في نشوء (وتطور) الجهاز الحركي لدى الطفل منذ سن مبكرة ومن ناحية اثر البيئة الاجتماعية في تدريب الجهاز الحركي على ممارسة وظائفه على الوجه الاكمل .

وبقدر مايتعلق الامر بما هو متوافر لدينا من المعلومات المتعلقة بالنمو الحركي عند الطفل في سن مبكرة يمكننا ان ننبه اولا وقبل كل شيء الى ان الطفل لايستطيع ـ بعد

الولادة مباشرة ـ ان يمارس ادنى الحركات الارادية او المقصودة بفعل عدم كفاءة اجهزته الجسمية المسؤولة عن ذلك وفي مقدمتها الاقسام الدماغية المسؤولة عن تلك الحركة . ومن الجهة الثانية يمكننا ان نقول ايضا ان الطفل بعد ميلاده ببضعة اشهر لايستطيع ممارسة اي عمل حركي ارادي دون ان يتعلم ذلك من الكبار المحيطين به عن طريق التدريب . وهذا واضح ايضا في تعلمه الجلوس والوقوف والمشي اثناء نضج المراكز الدماغية المسؤولة عن ذلك : الجلوس ؛ الوقوف ؛ المشي (والجري والقفز بعد ذلك وعلى اساسه) وهذا هو الذي يميز طبيعة حركات جسم الطفل عن طبيعته حركات اجسام صغار الحيوانات الراقية : فصغار الحيوانات الراقية تتعلم الحركات الجسمية البسيطة (البدائية) بمبادراتها الخاصة وبالتقليد دون تداخل الكبار فيها وذلك بحكم تكوينها الجسمي وخصائصها الفسلجية ، في حين ان الطفل لايستطيع بمفرده مطلقاً ان يمارس ذلك رغم وجود الامكانيات الفسلجية الخاصة الا بمعاونة الكبار وتدريبهم .

ولابد من التنبيه هنا الى ضرورة التريث (عدم الاستعجال) في تعليم الطفل الجلوس او الوقوف او المشي ، وان يجري ذلك بتوءدة ورفق وان يحاط الطفل بالتشجيع وبمشاعر العطف وبالجو السايكولوجي الايجابي الملائم لينشط الدماغ الذي يؤدي بدوره الى

تنشيط الجسم وبخاصة الجهاز الحركي . وللجو السايكولوجي المشار اليه دور فعال في تنشيط القلب والعضلات وجهاز التنفس وجهاز الغدد الصم . ومن الجدير بالاهتمام اهمية تنشيط حركات اليدين في مرحلة الطفولة المبكرة وذلك لاكتساب المعرفة الحسية المبكرة عن طريق الاحتكاك المباشر بالاشياء المادية و (لمسها: تحريكها: تفكيكها: تركيبها، تغيير علاقاتها ببعضها) الامر الذي يؤدي الى توسيع افق المعرفة البيئية المحيطة ويطور عمليات الادراك الحسي البصري والسمعي (واللمسي بالطبع) ويجعل الطفل عنصرا نشطا في عملية التفاعل مع البيئة وفي اكتساب المعرفة المباشرة ، ولابد ان يبدأ ذلك كله منذ بداية العام الثاني للميلاد ليساعد الطفل على الابتعاد عن الاعتماد الكلي على الكبار ويسهل عليه عملية استخدام الادوات المادية المتوافرة بسهولة وكفاءة (بالاستعانة بالطبع بالكبار المحيطين به).

الفصل الأول

الطفل في المرحلة الجنينية

تبدأ العناية بالطفل في الدول المتقدمة المعاصرة منذ المرحلة الجنينية كما لاحظنا وذلك عن طريق رعاية الحامل رعاية ملائمة ومتوازنة جسمية وسايكولوجية . والرعاية المشار اليها ذات اهمية كبيرة تساعد على تنشيط عملية الحمل وتسهيل الولادة وتؤدي في كثير من الاحيان الى ميلاد طفل اكثر تكاملا عند اتمام نضجه في نهاية الشهر التاسع من فترة الحمل . وانتفاء الرعاية الصحية المطلوبة او فقدان شروطها الاساسية قد يؤدي في بعض الحالات الى الولادة « السريعة » او « المبكرة » - Pre maturedelinemy :

بمعنى ميلاد الطفل قبل اوان نضجه : وهي حالات

شاذة او نادرة تضع اثناءها ذات الحمل حملها قبل استكمال نضجه الطبيعي في الرحم - الذي هو تسعة اشهر في العادة - بفترة زمنية ملحوظة يختلف طولها باختلاف كل حالة على انفراد لعوامل كثيرة معقدة ومتشابكة ومتبادلة الاثر سيأتي ذكر اهمها بعد قليل .

وحالات الولادة المبكرة هذه قد تبدو - لاول وهلة ومن الناحية الظاهرة فقط - كأنها تشبه في بعض جوانبها حالات الاجهاض (الاسقاط :alontion) (اسقاط الجنين قبل نضجه في الرحم بصورة متعمدة : مقصودة) في حين ان حالة الاجهاض تختلف سايكولوجيا عن الولادة قبل الاوان التي نتحدث عنها وذلك لان الحامل التي تصر على الاسقاط تشعر بالسعادة عند حصوله وتبدو كأنها تخلصت من عبء ثقيل ملقى على كاهلها بخلاف الولادة قبل الاوان التي تحصل رغم ارادة الحامل التي تشعر بالاسى والحزن العميق لفقدان طفلها قبل ميلاده . يضاف الى ذلك ان الاسقاط ظاهرة منبوذة في المجتمعات القديمة والحديثة على حد سواء ويعاقب عليها القانون لان هذا الاسقاط هو في جوهره ضرب من ضروب القتل العمد (القتل مع سبق الاصرار بالتعبير القانوني) ولكون الولادة الطبيعية تحمل ضمنيا معنى الحياة . وفرق اخر بينهما :

يتلخص في ان الولادة المبكرة عملية ممكنة الحدوث في اية لحظة من لحظات فترة الحمل . في حين ان الاجهاض

لابد ان يحصل في وقت مبكر من فترة الحمل (قبل نهاية الشهر الثالث بعوامل فسلجية سوف نشير الى اهمها بعد قليل)

ولابد من الاشارة هنا الى ان كلا من الحالتين يكون في العادة مصحوبا (من ناحية الحامل : الحبلى) بعوامل متباينة سلبية وايجابية : فالحامل تشعر ـ كما ذكرنا ـ بالبهجة وربما السعادة المؤقتة في حالة الاجهاض الذي يتم بمبادرة منها واصرار . اما في الحالة الاخرى فالحامل تشعر بالمرارة . ولكل من الحالتين عوامله الخاصة به التي لايعنينا امرها رغم اهميتها . ومن الجدير بالذكر ـ في هذه المناسبة ـ ان حالات الاجهاض تدعم موقف بعض علماء النفس المعاصرين الذي مفاده :

ان عاطفة « الامومة » (غريزة الامومة بالتعبير القديم) هي حالة سايكولوجية مكتسبة (لافطرية) :

تنشأ لدى الحامل (التي اصبحت اما) منذ لحظة ميلاد الطفل . ولهذا نجد الام لاتسمح بقتل ولدها بعد ولادته (الا اذا استلزمت ذلك ظروف اجتماعية قاهرة معروفة) .

تقابل حالات الولادة قبل الاوان بنمطيها الولادة المتأخرة عن اوانها : stiLL : التي يتجاوز فيها بقاء الجنين في الرحم الشهر التاسع منذ بداية الحمل . وهي ايضا حالات نادرة الحدوث ومازال يكتنفها الغموض في علوم الطب المعاصرة . ولكل حالة منها على انفراد

عواملها الفسلجية والسايكولوجية الخاصة : يتعلق بعضها بالجنين نفسه ويتعلق بعض اخر بالحامل ذاتها او بهما معا .

ولكي نعطي القارىء صورة بسيطة وواضحة عن دور الحامل - بالدرجة الاولى والاهم - في حدوث الولادات الشاذة التي اشرنا اليها لابد من التطرق الى مستلزمات الحمل الطبيعي الذي يؤدي في اخر المطاف الى حدوث الولادة الطبيعية بعد انتهاء الفترة الزمنية المطلوبة ومقدارها تسعة اشهر مع العلم ان مستلزمات فترة الحمل **Pregnaney** كثيرة : معقدة ومتشابكة ومتبادلة الاثر لايمكن عزلها عن بعضها عزلا تاما ومطلقا الا لاغراض الدراسة النظرية وذلك بتوضيح الاهمية النسبية لبعضها في هذه الحالة وتلك .

ولغرض التبسيط والتوضيح يمكننا ان نقسم تلك المستلزمات (او العوامل) الى مجموعتين كبيرتين على وجه العموم . لكل منهما بدوره عوامله الخاصة (المعقدة والمتشابكة والمتبادلة الاثر) . هاتان المجموعتان هما :
اولا : مجموعة العوامل الذاتية (الداخلية) الفسلجية المتعلقة بالحامل والجنين من جهة ومجموعة العوامل السايكولوجية المرتبطة بالحامل وحدها (لاسيما جوانبها الانفعالية : كالذعر او الهلع والاسى العميق) من جهة اخرى .
ثانيا : مجموعة العوامل الموضوعية (البيئية :

الخارجية) المرتبطة بالحامل وحدها وقد تؤثر في الجنين تأثيرا مباشرا كما سنذكر ذلك بعد قليل .

مع العلم إنه من المستحيل عمليا عزل العوامل الفسلجية عن العوامل السايكولوجية وعن بعضها بعضا : وان بعضها او احدها احيانا العامل الاتي المباشر الفوري الذي يؤدي فجأة الى الولادة المبكرة ، ولكنه ـ مع ذلك ـ لايعمل بمفرده او من نفسه (في حد ذاته) الا اذا كان السبيل ممهدا له بفعل عوامل اخرى كثيرة (معقدة متشابكة ومتبادلة الاثر) . ويبدو ان العوامل السايكولوجية تكون في اغلب الاحيان هي العوامل الفورية المباشرة لحالات الولادة المبكرة وبخاصة فيما يتعلق بالمشاعر او الانفعالات الحادة (العنيفة) التي تتعرض لها الحامل بصورة غير متوقعة بحيث ينوء : كاهلها الواهي بتحمل عبئها الثقيل فتقذفه الى خارج الرحم في غير وقته الطبيعي المناسب .

غير ان العوامل السايكولوجية الانف ذكرها لاتفعل فعلها الا اذا كان جسم الحامل مهيئا او مستعدا للاستجابة لمفعولها عند حدوث حالة فسلجية خاصة تتعلق بالحامل بالدرجة الاولى والاهم وبالجنين في بعض الاحيان . وذلك لان عملية الولادة ذاتها (في جميع الحالات) هي في الاصل عملية فسلجية ترافقها حتما وينجم عنها بالضرورة . ـ وقد تسبقها احيانا وتمهد لها) عوامل سايكولوجية حتمية الحدوث . وهذا واضح

في حالات الطلق اثناء المخاض في حالات الولادة الطبيعية حيث ينتفي وجود الجوانب السايكولوجية السلبية التي قد تعيق الولادة احيانا او تجعلها « عسيرة » من جهة وتبرز النواحي السايكولوجية الايجابية المتمثلة بشعور الحامل بالطمأنينة والراحة والتفاؤل بالحياة وبالاستقرار السايكولوجي وتوقع السعادة الغامرة بالمولود السعيد الجديد .

ذلك مايتصل بالشطر الاول من العوامل الذاتية : السايكولوجية . اما الشطر الثاني من تلك العوامل الداخلية فهو الجانب الفسلجي المتعلق بالحامل ذاتها بالدرجة الاولى والاهم وبالجنين ايضا ، في كثير من الاحيان ـ بعد ذلك وعلى اساسه ـ ويأتي في مقدمتها : بنية الحامل الجسمية .

لاشك في ان ظاهرة الحمل هي في جوهرها الفسلجي حالة طبيعية تتوق اليها كل امرأة متزوجة سليمة التكوين البدني والعقلي والانفعالي . ولكن حالة الحمل هذه تلقي على كاهل الحامل عبئا ثقيلا من الناحيتين الجسمية والسايكولوجية لابد لها من تحمله بكفاءة وسرور وان كان يكشف في جوهره ضمنيا عن مدى تحملها الجسمي والسايكولوجي كما يكشف ايضا عن نقاط ضعفها التي كثيرا ماتؤدي الى حدوث مضاعفات كثيرة منها الاجهاض الذي نتحدث عنه . وحالة الحمل تكون في العادة مصحوبة باوضاع جسمية غير مألوفة لدى الحامل (قبل

الحمل بالطبع) . منها مثلا :

الميل نحو التقيء - في بداية فترة الحمل - وطوال الاسابيع الاولى . وكذلك الشعور بالفتور والتوعك وارتفاع ضغط الدم . كما ان الحامل قد تتعرض في بداية عملية الحمل - وفي فتراته اللاحقة - الى حالات خطرة منها التسمم . هذا بالاضافة بالطبع الى عوامل فسلجية اخرى كثيرة في مقدمتها : نقص الهورمونات المسؤولة عن عملية تقلص (انقباض) الرحم وبخاصة في نهاية فترة الحمل حيث يتكامل نمو جسم الجنين للحيلولة دون ميلاده قبل الاوان . مع العلم ان علوم الطب المعاصرة تشير الى تناقص مجموع حالات الاجهاض بعد الشهر الثالث من الحمل وذلك بفعل عوامل كثيرة تتعلق بالجنين نفسه وبالحامل ذاتها . منها : مثلا تزايد مقاومة الجنين للعوامل الضارة (وهذا يقلل ايضا من امكانية نموه المنحرف) . والاساس الفسلجي لذلك كله بالنسبة للجنين - هو تبلور تخصص اجهزته واعضائه المختلفة ، ومن هذه الزاوية فان الاسابيع العشرة الاولى من بداية فترة الحمل تكون هي الاخطر والاكثر حراجة في حياة الحامل والجنين على حد سواء وبخاصة اذا تذكرنا بالاضافة الى ماذكرناه - ان الجنين يصبح وثيق الارتباط بالحامل عن طريق المشيمة .

اما العوامل الخارجية التي قد تؤدي الى الولادة المبكرة (بالاضافة الى وبالتعاون مع العوامل الذاتية

الفسلجية والسايكولوجية التي مر بنا ذكرها) فهي كثيرة ايضا معقدة ومتشابكة ومتبادلة الاثر . لعل ابرزها : ممارسة عملية الاتصال الجنسي - بأفراط احيانا اثناء الاشهر الاولى من فترة الحمل وذلك لاحتمال حدوث تأثير سيء على الجنين بفضل تلك العملية (الفسلجية - السايكرلوجية المرهقة) بالنسبة للحامل نفسها . يضاف الى ذلك تعرض جسم الحامل احيانا لاشعة الشمس المحرقة لفترة طويلة من النهار اثناء موسم الصيف بصورة خاصة . وهناك ايضا عوامل اخرى قد تساعد على الولادة قبل الاوان منها مثلا سوء التغذية او نقصها في الكمية والنوع ومن ناحية اوقات تناول الطعام . ومنها ايضا السهر وفقدان التمتع بالنوم الهادىء العميق لفترة مناسبة من الزمن . ويدخل في هذا الباب ارتداء الملابس الضيقة والاحزمة والاحذية ذات الكعوب العالية واهمال نظافة الجسم .

ولغذاء الحامل اهمية خاصة فلابد من أن تتوافر في طعامها جميع العناصر الغذائية المطلوبة بنسب متكافئة (تتغير احيانا في اشهر الحمل المتعاقبة) البروتينات : الكاربوهيدرات ،الدهون ، الاملاح المعدنية الفيتامينات (جميعها) لاسيما فيتامين E لان فقدان الفيتامينات بالمقادير المطلوبة في طعام الحامل يؤدي احيانا الى مضاعفات اثناء فترة وضع الجنين (ساعة ميلاده) وإلى تعرض الجنين للاصابة ببعض العاهات والى

الولادة قبل الاوان في بعض الاحيان . وللتدخين وتناول المشروبات الكحولية وبعض العقاقير الطبية بافراط ودون استشارة الطبيب له دور فعال في حصول الولادة المبكرة . وجدير بالذكر هنا ان الحامل تميل احيانا ـ اثناء الاسابيع الاولى من فترة الحمل ـ الى تناول الاطعمة الحامضة : وليس فيها ضرر اذا لم يتجاوز ذلك حد الافراط . وكذا الحال في المنبهات وبخاصة القهوة . اما وجبات الطعام فيوصي الاطباء المختصون بان تكون خمسا (معتدلة في اليوم) مع تجنب الاكثار من تناول الطعام تجنبا لحدوث السمنة وبخاصة في الشهر الاخير من فترة الحمل وذلك لتسهيل عملية الولادة . ومن المفضل ايضا ان تكثر الحامل من تناول الحليب ومشتقاته لاسيما في الاشهر الاخيرة من فترة الحمل وان تتناول ايضا زيت الكبد وفيتامين D لتقليل احتمال اصابة الجنين بعد الولادة بمرض الكساح . مع ضرورة عناية الحامل باسنانها تجنبا للنخر الناجم عن تضاؤل مقدار الكالسيوم في الدم الامر الذي يعرقل نمو عظام الجنين الى الحد المطلوب في الوقت المناسب وكذلك ضرورة تنشيط الحامل جسمها بممارسة بعض التمارين البدنية البسيطة . تدل الدراسات المايكروسكوبية الحديثة على ان دماغ الجنين بدائي التكوين في مراحل نموه الاولى طوال الاسابيع الاولى من حياته . وان دماغ الجنين شأنه شأن أدمغة اجنة الحيوانات الراقية الاخرى تتألف في الاصل من

ثلاث نتوءات (انتفاخات) متميزة : بارزة : امامي واوسط وخلفي . ينشأ من النتوء الاول (الامامي) - اثناء مجرى حياة الجنين - المركز المخي الشمسي (الذي يقع بين نصفي كرة المخيين) اللذين يتألف منهما المخ - : وهو بعيد نسبيا عن نصفي كرة المخيين ويفصله عنهما الدماغ الاوسط الذي ينشأ في الاصل من النتوء الاوسط . اما النتوء الخلفي فينشأ عنه الدماغ الخلفي (المخيخ : القنطرة : النخاع المستطيل) : وهي جميعا امتداد للحبل الشوكي الذي يتكون عند الجنين قبل بداية الاسبوع العاشر من الحياة حين يكتسب الدماغ ملامح تركيبه العامة ثم يزداد حجم المخ (نصفا الكرة المخيات) منذ بداية الاسبوع الحادي عشر فيغطي الحيز الاعلى من الدماغ وتبدو عليه بواكير الفصوص المخية . ويبرز المخيخ قليلا بعد ان يكتسب وجه الجنين شكله الانساني المتميز كما يبدأ ظهور شعر الرأس . وفي الشهر الخامس يتم تكوين التجاعيد المخية ويكتسب الحبل الشوكي مادة سجوان البيضاء . وفي الشهر السادس تتكون طبقات القشرة المخية . وفي الشهر السابع يبدأ ظهور الشقوق المخية والتلافيف ويبدأ الدماغ باكتساب مادة سجوان البيضاء .

- ٣ -

اما بعد الولادة فيبلغ وزن دماغ الطفل زهاء (٣٥٠) غراما . ثم يرتفع الى حوالي (٦٠٠) غرام في الشهر

السادس ويبلغ زهاء (٩٠٠) غرام في نهاية السنة الاولى ثم يأخذ بعد ذلك وعلى اساسه بالتزايد التدريجي البطيء الى ان يبلغ عند سن الرشد مقدارا يتراوح من حيث المعدل مابين (١٢٨٠ ـ ١٣٨٠) غراما . وهذا يعني بعبارة اخرى ان وزن دماغ الطفل عند الميلاد لايتجاوز ١ / ٤ وزن دماغ الراشد .

واما مخ الطفل (وهو القسم الاعلى من الدماغ) فينفرد بمزايا مرفولوجية خاصة بكونه أقل نضجا واقل تخصصا في الوظائف بالموازنة بمخ الراشد وبالنسبة لاعضاء الجسم الاخرى ويبدو ان اهم مزايا مخ الطفل في هذه المرحلة المبكرة من حياته تعرقلة نضج قشرته المخية وبدائية تخصص مراكزها العصبية بالموازنة بالنضج النسبي الملحوظ في الاقسام الدماغية الواقعة تحت المخ المسؤولة عن المشاعر او الانفعالات ولهذا عند الرضيع تطغى على سلوكه الجوانب الانفعالية الحادة او العنيفة فلابد من تحمل ذلك وان لايضيق به ذرعا الكبار المسؤولون عن تربية الطفل في المنزل وبخاصة الاب .

وبالنظر لتخلف نمو المخ (الذي ليس بمستطاعه ان يتلقى هذا السيل المنهمر من التاثيرات البيئية) فان الطفل المولود حديثا يبقى في حالة نوم تكاد تكون مستمرة ليل نهار . ولولا ذلك لتعذر على الطفل الاستمرار على البقاء لانه يواجه بيئة طبيعية واجتماعية جديدة صاخبة لم يألفها اثناء حياته الجنينية ولايستطيع دركها بادواته

الفسلجية البدائية . ويبدو ان كثرة وفيات الاطفال اثناء السنة الاولى من العمر راجعة على وجه العموم من الناحية الفسلجية المحض الى عدم قدرة الجسم على التكيف للتغيرات البيئية (السريعة : المفاجئة والعنيفة احيانا) بفعل قلة نضج المخ . كل ذلك يجعل ابسط التاثيرات البيئية (التي يتحملها جسم الشخص الراشد بسهولة) مثل تغيرات الطقس واختلاف الطعام تؤذي جسم الرضيع وقد تؤدي بحياته . فلابد من مراعاة ذلك كله والعمل الدؤوب المتواصل على حماية الطفل من التغيرات البيئية ومراجعة الاطباء المختصين بالاطفال بصورة مستمرة للعلاج والوقاية والتزود بالنصائح الطبية لاتباعها على افضل وجه .

الفصل الثاني

الطفل بعد الميلاد

تفسير طبيعة عملية نموه وتربيته

اثبتت الدراسات النظرية والميدانية المعاصرة التي اجراها فريق من علماء النفس والاطباء المعنيين بتفسير طبيعة عملية النمو « العقلي بالدرجة الاولى والاهم لدى الطفل » عملية واحدة فسلجية سايكولوجية « اجتماعية الجذور ذات خصائص عامة مشتركة ولكنها ـ في الوقت نفسه ـ تمر بسلسلة من المراحل المتعاقبة التي تتميز كل منها ايضا بخصائص معينة ضمن الاطار العام لعملية النمو نفسها . فلابد ـ والحالة هذه ـ من ان تؤخذ تلك

الخصائص المعينة بعين الاعتبار عند التعامل مع الطفل في كل مرحلة من تلك المراحل كيلا يفوت المشرفون على تربية الطفل [في المنزل والمدرسة وفي اجهزة الاعلام] على انفسهم فرصة التعامل الواعي الايجابي الفعال مع الطفل في كل مرحلة من مراحل نموه المتعددة والمترابطة ، ومع ان المختصين بدراسة عملية النمو العقلي هذه يختلفون فيما بينهم اختلافات كبيرة وكثيرة تتعلق بمجموع تلك المراحل وبطول الفترة الزمنية التي تستغرقها كل مرحلة من تلك المراحل وحتى في اسماء تلك المراحل ذاتها احياناً غير انهم مجمعون على حدوثها وتعاقبها وخصائص كل منها .

يتضح اذن ان معرفة الكبار المشرفين على تربية الطفل في الاسرة والمدرسة « الحضانة ورياض الاطفال والمدرسة الابتدائية » وفي وزارة الاعلام ومنظمة الطلائع معرفة دقيقة وعلمية بخصائص الطفل في كل مرحلة من مراحل نموه العقلي قضية ذات اهمية كبيرة من الناحية التربوية وبخاصة فيما يتعلق بطبيعة المشكلات التي يثيرها الطفل والصعوبات التي يواجهها ومن حيث سلامة الاسلوب المتبع في التعامل ومن ناحية سلامة الاجراءات المتخذة في هذا الصدد لغرض توجيه سلوكه توجيها صائبا ولغرض تعليمه على افضل وجه وبأقل جهد . والعكس صحيح ايضا ،، ومعلوم ان الالمام بخواص المادة الجامدة [كالخشب والحديد] ضرورة ملحة

للتعامل مع اي منهما تعاملا سليما في مهنتي النجارة والحدادة ، ومن هذه الزاوية تبرز اهمية الالمام بخصائص الطفل السايكولوجية وهو كائن حي تام نابض بالحياة ..

ـ ٢ ـ

من الجدير بالذكر هنا ان الاراء العلمية المعاصرة المتعلقة بتفسير طبيعة الطفل ومراحل نموه العقلي كثيرة تتعذر الاحاطة بها . ولكن اهمها واكثرها انتشارا في الوقت الحاضر تنقسم على وجه العموم الى ثلاث مجاميع هي حسب تسلسل نشوئها التاريخي منذ مطلع هذا القرن :

اولا : الاراء التي ترتبط بأسم عالم النفس السويسري جان بياجيه والتي تنتشر في سويسرا وفرنسا بالدرجة الاولى والاهم ..والتي تجري في اطار ارائه السيكولوجية العامة والتي اوضحها في كتبه التي نشرها باللغة الفرنسية وترجم اغلبها الى اللغات الآجنبية بما فيها اللغة العربية .

ثانياً الاراء التي تقترن باسم عالم النفس السوفيتي ليف فيكوتزكي [١٨٩٦ ـ ١٩٣٤] التي تنتشر في الاتحاد السوفيتي بالدرجة الاولى والاهم ومع التعديلات الكبيرة والكثيرة التي اجراها عليها ابرز طلابه واتباعه من علماء النفس السوفييت في مقدمتهم ليونتيف ١٩٠٣ ـ ١٩٧٩]

ولوريا : « ١٩٠٢ - ١٩٧٧ » واتضحت في مؤلفاتهم باللغة الروسية والمترجم الكثير منها الى اللغات الاجنبيةوبخاصة الانكليزية والفرنسية .

ثالثا : الاراء التي تقترن باسم عالم النفس الاميركي جيروم برونر: [١٩٠١ -] الذي يسكن الان في انكلترا ويحاضر مؤقتا في جامعة كمبرج.

رابعا : الاراء التربوية التي تقترن باسم الطبيب الاميركي بنيامين سباك [١٩٠٣ -] الذي مايزال حيا - على ما نعلم حتى العام الماضي .

اولا : وجهة النظر السويسرية
جان بياجيه [١٨٩٦ - ١٩٨٠]

نال بياجيه [١٨٩٦ - ١٩٨٠ » شهادة الدكتوراه في علم الاحياء من جامعة نيوتساتل السويسرية عام ١٩١٨ واتجه لدراسة علم النفس فور تخرجه فالتحق بالسوربون في جامعة باريس واشتغل مع عالم النفس الفرنسي تيودور سايمون [١٨٧٣ - ١٩٦٤] المعروف بابحاثه في اختبارات الذكاء مع الفرد بينيه [١٨٥٧ - ١٩١١] وذلك بين عام ١٩١٩ وعام ١٩٢١ ، وشغل منذ ذلك الحين حتى وفاته عام ١٩٨٠ مناصب تدريسية عديدة ،

فقد تم تعيينه في اول الامر عام ١٩٢٢ مدرسا في معهد جان جاك روسو لاعداد المعلمين في جنيف . ثم اصبح عميدا للمعهد المذكور الذي اشتق اسمه من اسم المفكر الفرنسي جان جاك روسو [١٧١٢ - ١٧٧٨] وكان الغرض من انشائه القيام بدراسات ميدانية ونظرية في مجال علم نفس الطفل لدعم اراء روسو المتعلقة بتفسير طبيعة الطفل وبتربيته من جهة واعداد المعلمين وفق احدث المبادىء التربوية والسايكولوجية المعاصرة من جهة اخرى وقد هيأ المعهد المذكور الذي استمر بياجيه مشرفا عليه حتى عام ١٩٧١ رغم التزاماته الكبيرة والكثيرة الاخرى - وقد اجرى فيه كثيرا من دراساته الميدانية ونشر كثيرا من كتبه بادئا بكتابه الذي ترجمه عنوانه « اللغة والفكر عند الطفل » عام ١٩٢٣ ..

شغل بياجيه مناصب تدريسية جامعية متعددة ابرزها : تدريس موضوع علم النفس الاجتماعي وموضوع فلسفة العلم في جامعة نيوشاتل وتدريس موضوع علم نفس الطفل وموضوع وتاريخ الفكر العلمي في جامعة جنيف . وتدريس موضوع علم النفس التجريبي وادارة مختبر علم النفس في الجامعة ذاتها وتدريس موضوع علم النفس وموضوع علم الاجتماع في جامعة لوزان « تدريس موضوع علم نفس الطفل في الصوربون بجامعة باريس . كما شغل بياجيه لسنوات عديدة منصبا تربويا وسايكولوجيا مرموقا في منظمة

اليونسكو : رئاسة المركز التربوي الدولي ، كما انه انشأ في مدينة جنيف المركز الدولي لدراسة النمو المعرفي عند الطفل ...

اصبح بياجيه علما من اعلام علم النفس المعاصر وبخاصة في الميدان المسمى « علم النفس التطوري : deuel opmemtat psychology او « علم النفس المعرفي التطوري » gemetic . epistemology .

وله فيه اراء صائبة واصيلة حتى بنظر الذين يختلفون عنه في وجهات نظرهم السايكولوجية . وبخاصة الذين يأخذون منطلقهم من نظرية الذكاء الفطري والقدرات العقلية الخاصة ، وقد انهمك بياجيه اكثر من اي عالم نفسي اخر بارز في الغرب بدراسة عملية النمو المعرفي عند الطفل منذ الولادة حتى سن المراهقة دراسة ميدانية ونظرية ونشر عشرات الكتب ومئات المقالات باللغة الفرنسية ـ ترجم اغلبها إلى اللغات الاجنبية بما فيها اللغة العربية ـ وقد بدأ بأجراء ابحاثه الميدانية في النمو المعرفي عند الطفل منذ ريعان شبابه واستمر على ذلك قبل وفاته وقد تجاوز الثمانين من عمره .

واصبح علما من اعلام علم النفس المعاصر من ناحية معطياته النظرية ومن حيث اسلوبه في الدراسة الميدانية ..

لقد انقسم علماء النفس المعاصرون البارزون المختصون بدراسة مراحل النمو العقلي عند الطفل

وبتفسير طبيعة ذلك النمو ـ في الغرب وفي الاتحاد السوفيتي على حد سواء ـ الى فئتين متعارضتين ـ كل التعارض احيانا في مواقفهم من بياجيه مع اعترافهم جميعا بأصالته واهميته السايكولوجية : فوقف بعضهم ـ في الغرب بصورة خاصة لاسيما في سويسرا وفرنسا ـ موقف المؤيد له والشارح لارائه والمدافع عنها بحماسة واستيعاب . ووقف بعض اخر موقفا اخر . وهذه ظاهرة مألوفة ومتوقعة ازاء مفكر اصيل ليس في مجال علم النفس وحده ،ايضا في مجالات الفكر الاخرى ..

كل ذلك ادى ـ من بين امور كثيرة اخرى ـ الى ان يعيد بياجيه النظر في كثير من معطياته السايكولوجية في ضوء ماتراءى له عند نضجه الفكري وبفعل المآخذ التي ابداها بعض منتقديه .

وآراؤه التي سنعرضها في هذه الدراسة الموجزة مستمدة في الاصل من وجهة نظرة المشتركة والمتبلورة كما ظهرت في مؤلفاته الاخيرة التي نشرها قبل وفاته ببضعة سنين .

لاشك عندي في ان ابحاث بياجيه المتعلقة بعملية النمو المعرفي عند الطفل منذ الولادة حتى بلوغه سن المراهقة [ثم بعد ذلك وعلى اساسه] .. تسجل اضافة رائدة واصيلة لعلم النفس المعاصر من ناحية تفسير نشوء الذكاء والقدرات العقلية الخاصة وتطورها تفسيرا علميا وان نزعته السايكولوجية المسماة Cemetic Episte-

mology قد غيرت تغييرا جذريا ـ كثيرا من معطيات علم النفس « التقليديَ » الشائع في بريطانيا والولايات المتحدة بالذات « وفي الدول النامية ذات الروابط الثقافية بالمجتمع الانكلوسكسوني لعوامل تاريخية معروفة وبخاصة فيما يتعلق بنظرية الذكاء الفطري ومقاييس او اختبارات الذكاء . وعملية النمو العقلي عند الطفل لايمكن عزلها من الناحية العملية ـ بنظر بياجيه ـ عن عملية النمو الجسمي وبخاصة نضج الجهاز العصبي المركزي لاسيما الدماغ « عضو العمليات العقلية » من جهة وعن العوامل البيئية « الاجتماعية : الثقافية بصورة خاصة » التي يتضح اثرها بصورة متدرجة مع عملية النمو منذ الولادة من جهة اخرى . وهذا يعني ـ بعبارة اخرى ـ ان الذكاء intelligence او الفكر : thought او التفكير : thinking أوالعقل هو في جوهره عملية او وظيفة سايكولوجية تحصل بفعل عملية التفاعل بين الفرد والبيئة المحيطة وهي تمر بمراحل متعددة لدى جميع الاطفال الاسوياء في جميع المجتمعات ، وان وظيفة علم النفس بنظره هي دراسة كيفية نشوئها وتطورها عند الفرد في مجرى حياته : من ناحية ونتبع جريانها الحلزوني المتدرج الصاعد الى الاعلى لبلوغ اعلى المستويات الحلزونية ..

اي ان عملية النمو العقلي « المعرفي » عند الطفل لا تجري ـ بنظر بياجيه بخط مستقيم كما ظن غيره من

علماء النفس الذين يؤمنون بنظرية الذكاء الفطري ..

يتضح اذن ان عملية النمو المعرفي عند الطفل منذ الولادة حتى سن المراهقة ثم بعد ذلك وعلى اساسه ـ تمر بسلسلة من المراحل التحولية « الانتقالية » الصاعدة المستند بعضها الى بعض اكثر ارتفاعا منه في المستوى الفكري « المعرفي » . فالنشاط المعرفي عند الرضيع يعبر عن نفسه في اول الامر على هيئة افعال حسية ـ حركية : semsisi motes acts . ثم يتحول بالتدريج الى عمليات عقلية ..... operations عبر مايسميه

بياجيه كما سنرى بعد قليل « الفكر ماقبل الانفعال operational Thought. او « ماقبل المنطقي » وذلك لتعذر قيام الطفل بعمليات التفكير مجرد لفقدانه المدركات الفعلية المجردة comcepts والانصباب الاشياء الحسية نشاطه على المادية المتوافرة في البيئة

المحيطة الامر الذي يؤهل الطفل في مرحلة لاحقة الى ممارسة ذهنية ذات محتوى حسي : عمليات تفكير حسي: concrete Thought تؤدي بعد ذلك وعلى اساسه ـ مع نمو اللغة والمعرفة الى نشوء القدرة على التفاعل مع الامور المجردة بعمليات ذهنية مجردة :

وبنمط جديد من الفكر : « الفكر الفعال Thought

- ٢ -

بدأت اراء بياجيه في تفسير طبيعة النمو المعرفي عند الطفل بدراسات ميدانية اجراها في عام ١٩٢٠ على طفليه ثم اتسع نطاقها بعد ذلك وعلى اساسه من جهة وفي اعقاب ملاحظاته الخاصة المتعلقة بنشاط الرضيع منذ بداية الميلاد من جهة اخرى ، وثبت لديه ان النشاط الحسي - الحركي الذي يبديه الرضيع في اول الامر عند تعامله مع الاشياء المادية المحسوسة يتحول شيئا فشيئا - في مراحل متلاحقة - الى نشاط ذهني « عقلي : مجرد] يرتبط باللغة اوفق ارتباط . وهذا يعني بعبارة اخرى ان النشاط الحسي - الحركي « الخارجي » يتحول بالتدريج - بعد ذلك وعلى اساسه في مجرى مراحل متعاقبة سنذكرها بعد قليل الى نشاط ذهني « فكري : عقلي : منطقي : ذاتي : داخلي] . معنى هذا ان الفكر « العقل : الذكاء » يبدأ بنظر بياجيه حسيا حركيا ثم يصبح بعد ذلك وعلى اساسه - « ذاتيا » « داخليا » سايكولوجيا عن طريق عملية تحول « نمو الذات»

فالطفل يبدأ في اول الامر لكي يفهم الشيء الذي يراه ويلمسه ويسمع صوته - بالتعامل معه

تعاملا حسيا« يحركه يفككه : يقربه منه : يبعده عنه] ثم ينتقل رويدا رويدا بعد ذلك وعلى اساسه ـ « منذ تعلم اللغة » الى نمط جديد .من التعامل مع الاشياء المادية المحسوسة هو « التعامل العقلي » « بالاضافة بالطبع الى استمرار عملية التعامل الحسي » ..

والطفل ـ في الحالتين ـ اداة حية نشطة فاعلة : والفكر عنده معرفة متراكمة « مكتسبة » حسية حركية في اول الامر ثم ذهنية مجردة بعد ذلك وعلى اساسه تحصل نتيجة التفاعل الاثر المتبادل بين الطفل والبيئة المحيطة بشكل مباشر احيانا وعن طريق المشرفين على تربية الطفل احيانا اخرى . والفكر يعبر عن نفسه ـ من وجهة نظر بياجيه ـ او يمارس وظفيته عبر عمليتين اساسيتين يؤلف كل منها جانبا واحدا فقط من جانبي عملية التكيف للبيئة هاتان العمليتان هيبتعبير بياجيه : عملية الامتصاص :

الاكتساب البيئي وعملية المواءمة « التعديل » : وهما

عمليتان متكاملتان « او ـ بتعبير ادق ـ عملية واحدة ذات وجهين : كوجهي العملة . » وهما يعبر ان ـ عن الجانبين الاساسيين للفكر « الذكاء : العقل : التفكير » طوال فترة حياة الفرد .

فالرضيع اثناء المرحلة الحسية ـ الحركية « التي

سيأتي ذكر تفاصيلها بعد قليل » وهو يتعامل مع بعض الاشياء المحسوسة التي تقع في متناوله يمسك الاشياء : يمتصها : يفحصها : يمعن النظر فيها : يحركها : يغير علاقاتها ومواقعها من بعضها الخ لكي يفهم خصائصها : يدرك معانيها ولو بشكل بدائي .. وهذه هي عملية « الامتصاص » بنظر بياجيه . غير ان الاشياء المحيطة « الجامدة والحية بمن فيهم الاشخاص » تبدي ازاءه مقاومة قد تزعجه او تربكه او تتحداه وربما تؤذيه احيانا او تريحه ، فيغير مواقفه ازاءها . وهذه هي « عملية المواءمة » بنظر بياجيه ..

واضح اذن ان موقف الطفل اثناء تعامله مع البيئة المحيطة ممثلا بعمليتي « الامتصاص » و « المواءمة »، اللتين تظهران في كل عملية من عمليات تفاعل الطفل مع البيئة المادية المباشرة المحيطة « مع أختلاف كبير في درجة بروز احداها بالنسبة للاخرى حسب مستلزمات الظروف وفي كل مرحلة من مراحل النمو وحسب نوع المهمة « الصعوبة » التي يواجهها الطفل في هذا الموقف او ذاك ووفق نمط العملية الذهنية التي يمارسها) والملاحظ ان عملية « الامتصاص » هي العملية التي تتصف بكونها من وجهة نظر بياجيه ـ عملية محافظة بالنسبة للعملية الاخرى عملية المواءمة الاكثر تغيرا ، كما ان عملية « الامتصاص » ايضا هي الاكثر تغلبا بنظره لدى اغلبية الاطفال في

جميع المراحل وفي مختلف الاقطار ..

لقد ادى افتراض بياجيه « الذي مفاده ان العمليتين والوظيفتين المشار اليهما يشتركان معا في عملية النمو المعرفي او العقلي بنسب متفاوتة من حيث درجة تغلب احداهما على الاخرى في هذا الموقف او ذاك » الى نشوء افتراض اخر عنده سماه « الاتزان » او « الانسجام » او « التوازن » .. يحصل بين العمليتين المشار اليهما .

وهذا الانسجام يتضح برأيه اكثر فأكثر في المراحل الاخيرة من عملية النمو المعرفي عند الطفل ويبلغ اعلى مستوياته منذ بداية مرحلة « الفكر المنطقي الفعال » التي سنتحدث عن تفاصيلها بعد قليل . والفكر المنطقي هذا هو ـ بنظر بياجية ـ مقياس أو دليل نشوء المرحلة المشار اليها وهو ايضاً ـ كما يقول بياجية ـ عملية متطورة النضج ـ تأخذ بالتبلور والاستقرار التدريجي منذ نهاية السنة الحادية عشرة من العمر : مرحلة نهاية الفكر الحسي الفعال : بفعل تبلور عملية التعامل مع الافكار والمواءمات العقلية المجردة عبر الكلمات والرموز . symbols.

لقد مر بنا الحديث عن الوظائف العقلية المستقرة التي تنشأ لدى الطفل اثناء عملية نموه المعرفي بنظر بياجيه ـ دون ان نتطرق الا بشكل ضمني عابر الى مايسميه بياجيه

« التركيبات المتغيرة » changing structures او « التنظيمات المتبدلة » changing organizations التي يتصف بها ايضا الفكر « الذكاء : العقل : التفكير » ـ وهي ايضا تمر اثناء نموها وتطورها بمراحل عديدة اساسية منذ لحظة تكوينها في الطفولة المبكرة جدا حتى نضجها منذ بداية مرحلة المراهقة . وهذا يحصل بنظر بياجيه بشكل هرمي صاعد كما ان الطفل يحقق في كل منها مستوى اعلى من النضج الفكري « المعرفي » . كما ان « التغيرات النوعية » التي تحصل في كل من هذه المراحل المتعاقبة الصاعدة تفتح امام الطفل افاقا فكرية جديدة وتجعله اكثر كفاءة في مواجهة معضلات فكرية جديدة اصعب من تلك التي واجهها في مرحلة سابقة واخفق في التغلب عليها لعدم حصول نضجه الفكري الكافي ..

توصل بياجيه الى افتراض حدوث مراحل النمو المعرفي وتعاقبها وذلك بفعل ملاحظات ميدانية ودراسات مختبرية مستفيضة ومتواصلة واستنباطات نظرية مستمدة منها . والمراحل التي سيأتي ذكرها تحصل بنظره بشكلها المتبلور المتعاقب ذاته دون اختلال او تحريف في الجوهر لدى جميع الاطفال الاسوياء في جميع المجتمعات مع وجود اختلافات كبيرة وكثيرة احيانا ـ بين الاطفال بالنسبة لاعمارهم من ناحية طول هذه المرحلة او تلك ومن ناحية سرعة نضجهم المعرفي النسبي . وقد استقر رأيه

عند نضجه الفكري ان الطفل يمر اثناء نموه المعرفي الفكري بأربع مراحل تطورية او فترات زمنية اساسية ينقسم كل منها ايضا الى مراحل ثانوية ضمن اطاره العام . هذه المراحل الاساسية هي بنظره مرحلة او فترة العمليات الحسية ـ الحركية : او الفكر الحسي ـ الحركي : motor thought — التي تمتد بين لحظة الميلاد ونهاية الشهر الثامن عشر من العمر . تليها مرحلة « ماقبل الفكر الفعال » ..

thought — التي تمتد منذ النصف الثاني من العام الثاني من عمر الطفل حتى بداية العام السابع « او نهاية العام السادس » . ثم تعقبها مرحلة« الفكر الحسي ،الفعال ،

التي تبدأ منذ بداية العام السابع وتنتهي بنهاية العام الحادي عشر من عمر الطفل . ثم تأتي بعد ذلك وعلى اساسه المرحلة الرابعة « الاخيرة » : مرحلة الفكر المنطقي الفعال » ..

التي تبدأ بعد ذلك وتستمر مدى الحياة مع اتساع في المدى والعمق ..

وكل مرحلة من المراحل الاربع الاساسية المشار الى اسمائها ـ التي سيأتي الحديث عن أهم خصائصها بعد قليل ـ تنقسم بدورها ـ كما ذكرنا ـ الى فترات زمنية اقصر منها تجري ضمن اطارها :..... sub - stages

وهذا الانقسام يصبح اكثر تبلـــورا بنظـــر بياجيه ـ في المراحل الاساسية الاخيرة الثلاث . ومن الجهة الثانية فان المرحلتين الاولى والثانية قد تمتزجان احيانا بكون الحدود الفاصلة بينهما ليست متميزة او فاصلة .

يدل ماذكرناه ـ بعبارة اخرى ، على ان بياجيه يعتبر الشكل البدائي للفكر او العقل الحسي ـ الحركي « المرحلة الاولى المار ذكرها » الاساس التمهيدي للفكر المنطقي « التفكير المجرد » . وهذا يعني ـ بعبارة اخرى ـ ان الفكر المنطقي يعبر عن نفسه في المرحلة الاولى من النمو المعرفي عند الطفل بنظر بياجيه على هيئة فكر حسي ـ حركي ، ولكن هذا التحول الجذري والنوعي من النقيض الى النقيض لايحصل فجأة او دفعة واحدة بل تدريجيا وعبر مرحلتين تحويليتين تفصل بينهما او تربط بينهما بعبارة ادق . اي ان فكر الطفل اقتصر في المرحلة الاولى بنظر بياجيه على الناحية الحسية الحركية وحدها : توافق الحركات وتلقي الانطباعات الحسية بفعل التعامل مع الاشياء المادية المحسوسة التي تقع في متناول الطفل . ثم انتقل الى شكله الاخير عند النضج على هيئة فكر مجرد يتعامل مع الامور المجردة عبر الرموز والكلمات ولتوضيح عملية التحول التدريجي هذا من النقيض الى النقيض « من الفكر الحسي ـ الحركي الى الفكر المجرد المنطقي » يقول بياجيه : ان الفترة الزمنية الحسية ـ الحركية

شبيهة بملاحظة الطفل ملاحظة مباشرة مجموعة من الصور الفوتغرافية المنعزل بعضها عن بعضها بحيث ان الطفل لايرى الا كلا منها على انفراد بشكل متسلسل او مرتب في حين ان الطفل في المرحلة الاخيرة « الارض المستندة الى المرحلة الاولى » على هيئة ذكاء رمزي مجرد : او مايسميه « الذكاء التمثيلي والرمزي » ..

represental and symbolic intelligence

شبيه بملاحظة الطفل الصور الفوتوغرافية المشار اليها مرتبة في فلم سينمائي متسلسل يمكنه ارادة سرعة عرضه الصور او تقليلها كما يمكن ايقافه او تشغيله بصورة معكوسة ايضا ..

ومن الجدير بالذكر هنا حدوث تغيرات نوعية جذرية فيتفكير الطفل اثناء المرحلتين الاخيرتين يمكن تلخيصها بالاضافة بالطبع الى الخصائص العامة المميزة لكل منها ـ في قدرة الطفل على ادراك مبدأ السببية وظاهرة الزمان والمكان « الكمية او المقدار والعددية ومايجري مجراها وهي امور مجردة اولا وجديدة بالنسبة للطفل ذاته . ولها ارتباط وثيق بنشوء اللغة « وتطورها نسبيا » عنده منذ بداية المرحلة الثانية بشكل متبلور وان كانت بداياتها تلوح في الافق منذ نهاية المرحلة الاولى . فيبدأ الطفل في اول الامر ـ بفهم معاني بعض الكلمات التي يتحدث بها الكبار المحيطون به ثم استخدام بعضها ـ بعد ذلك وعلى اساسه ـ بشكل بدائي في اول الامر من حيث التلفظ

نفسه ومن ناحية المعنى ثم يتطور ذلك في مجرى نموه المعرفي اللاحق الامر الذي يساعده على فهم الطبيعة المحيطة والمجتمع المباشر والتعامل معهما عبر الكلمات دون حاجة ماسة الى استخدام الاشياء المادية ذاتها استخداما مباشرا فبدلا من ان يعتمد الطفل اعتمادا كليا على عملية التعامل الحسي ـ الحركي تعاملا مباشرا مع الاشياء المادية المحسوسة : ـ Manipulation فأنه يتعامل ذهنيا معها عن طريق الكلمات التي تشير اليها ترى عليها لكونها ممثلالها » وعن طريق صورها الذهنية « انطباعاتها العقلية » وعبر الاشارات الرمزية « ذات الدلالة » : وفي ضوء ماذكرنا نستطيع ان نقول : ان الحياة العقلية للطفل تقتصر بعد الولادة مباشرة وطوال فترة الرضاعة ـ بنظر بياجيه ـ على تعبيراته الانعكاسية الفطرية الحسية ـ الحركية المتعلقة بالدرجة الاولى والاهم بعملية امتصاص الثدي لاغراض التغذية لسد حاجة بايولوجية اساسية وفي تحريك يديه وعينيه وفي قدرته على مسك الاشياء المادية التي تقع في متناوله وتحريكها ورميها والتقاطها وتفكيكها ومايجري هذا المجرى . ثم يبدأ الطفل بالارتفاع الفكري الى مرتبة اعلى اثناء تعامله مع الاشياء المادية المحسوسة التي تقع في متناوله وذلك بفعل نشوء اللغة عنده واثرها في بلورة قدراته العقلية وتغير سلوكه

وعلاقاته بمن حوله وماحوله ومعنى هذا حدوث تبدلات جذرية في حياة الطفل العقلية والانفعالية وفي علاقاته بالبيئة المحيطة الاجتماعية والطبيعية ، اي ان الطفل يصبح قادرا بفضل اللغة - على اعادة بناء او تنظيم خبراته السابقة وارتباطاته بالبيئة المحيطة المادية وبالاشخاص المحيطين به كبارا وصغارا ،معنى هذا بعبارة اخرى - ان نشوء اللغة عند الطفل « بشكلها البدائي بالطبع في اول الامر : لغة التخاطب ثم بعد ذلك وعلى اساسه لغة القراءة والكتابة » يجعله قادرا على التعامل مع من حوله وماحوله على اسس جديدة مصبوغة بالصيغة الاجتماعية وباستخدام الكلمات « اسماء الاشياء » بدلا من استعمال الاشياء المادية ذاتها عن طريق الاحتكاك المباشر بها كما كانت الحال في الفترة السابقة الحسية - الحركية ، وهذا بدوره يؤدي الى حصول تحول نوعي جديد في « اسس الفكر » gemesis of thoaght ونقله الى مستوى اعلى مما يجعل الطفل قادرا على ان يصف بالكلمات افعاله ومشاعره وحاجاته وان يعيد بناء خبرته السابقة عن طريق « التخيل » والتذكر بواسطة اللغة قبل ان يشرع بتنفيذها وذلك بان يأخذ سلفا « بشكل بدائي بالطبع : بعين الاعتبار مواقف غيره منه « كبارا واطفالا » لا ان ينفرد بنفسه كما لو يعيش وحده في العالم ، ثم يستمر نموه المعرفي واللغوي والاجتماعي بعد ذلك وعلى اساسه . كل ذلك يحصل -

بنظر بياجيه كما بينا ـ لدى جميع الاطفال الاسوياء في المجتمع الواحد وفي المجتمعات الاخرى بصرف النظر عن اختلافاتها المعروفة الكبيرة الكثيرة وهذا يعني ـ بعبارة اخرى ـ ان بياجيه لم يكن مهتما اثناء دراسته عملية النمو المعرفي عند الطفل ـ الا نادرا وعرضا بالفروق الفردية بين الناس في نموهم المعرفي . وهذا موضع اخذ ورد في علم النفس كما هو معروف ..

ـ ٣ ـ

ترك بياجيه وراءه ثروة فكرية ضخمة من المحاضرات والمقالات والكتب التي ترجم الكثير منها الى اللغات الاجنبية ومنها اللغة العربية كما ذكرنا . ويقرر مؤرخو حياة بياجيه ان مجموع تراثه الفكري المنشور يربو على « ١٨٫٠٠٠ » صفحة مطبوعة من القطع الكبير : او مايعادل « ٧٥ » كتابا يحتوي كل منها على زهاء « ٢٥٠ » صفحة وقد اختلف المعنيون بدراسة الطفل في تقدير اهمية وجهة نظر بياجيه اختلافات كبيرة وكثيرة لايعنينا امرها هنا ، رغم اهميتها .

فبعضهم يرى ـ دون وجه حق ـ ان وجهة نظر بياجيه التي شرحها المسماة « علم المعرفة التطوري » ليست من صميم علم النفس لانهـا نظرية فلسفية في تفسير طبيعة النمو العقلي وليست نزعة سـايكولوجية . وهي مزيج من علوم متعددة منصهرة ببعضهـا فلسفية وبايولوجية وذات علاقة بمنطق ارسطو اقحمها بياجيه

في علم النفس الطفل ..

وهذا يعني ان بياجيه - من وجهة النظر هذه التي عبر عنها بعض مؤرخي علم النفس المعاصر - عالم من علماء علم المعرفة التطوري . . . . .

اي انه مختص بنظرية المعرفة الفلسفية الجوهر - وذلك لكونه - بنظرهم - اوجد لنفسه نزعة فكرية فلسفية جديدة تتخطى حدود علم النفس التقليدية المعروفة وتقع في صميم مايمكن ان يسمى النزعة الفلسفية التجريبية التي تسعى في الاصل نحو الكشف عن قضايا « معرفية » -

وذلك عن طريق الدراسة التطورية لعقل الطفل : دراسة النمو المعرفي عنده اثناء تطوره منذ الولادة حتى الرشد: اي انها تنفرد بمحاولة اكتشاف التركيبات البنى السايكولوجية psychologi cal strutures التي تكمن وراء « تسند : تدعم» نشوء المدركات العقلية ..

معنى هذا - بعبارة اخرى - ان بياجيه يركز اهتمامه « اثناء دراسته عملية النمو المعرفي عند الطفل دراسة ميدانية كما بينا » في دراسة البنى برفع الياء وفتح النون قبل الالف المقصورة او التركيبات - structures التي هي بنظره موجودة لدى النوع الانساني ولدى كل فرد ايضا ، اي انه يدرس التركيبات

الســـــايكـــولــــوجية المشـــــتركـــة لــــدى جمـــيع الافراد الاسوياء في جميع المجتمعات دون اكتراث بالفروق الفردية التي يعتبرها بياجيه ثانوية الاهمية في عملية النمو المعرفي وليست بذات اثر ملحوظ في الطابع الفردي العام للنمو الذي هو موضوع اهتمامه . ومن الجهة الثانية فان وجهة نظر بياجيه التي اشرنا اليها لم تنشأ لديه بصورة متكاملة دفعة واحدة بل تعرضت للتعديل ومرت بسلسلة من التغيرات في مجرى حياته العلمية التي ناهزت الستين عاما ..

ولابد من التنبيه في اختتام هذا العرض الموجز لوجهة نظر بياجيه في عملية النمو المعرفي الى انه اولى في سني حياته العلمية الاخيرة بصورة خاصة ماسماه الفكر المنطقي الرياضي Logico - mathematical thought عند الطفل منذ سن مبكرة حتى فترة المراهقة اهتماما خاصا وذلك بفعل جنوح الطفل رويدا رويدا في مجرى نموه المعرفي نحو التجريد او « الشكلية » « بتعبير الناطقة » ونمو التنظيم اي تنظيم الافكار واهتمام بياجيه الخاص هذا يستمد جذوره من دراسات سابقة مبعثرة اجراها فرويد منذ عشرينيات هذا القرن . وقد طغى هذا الاهتمام عنده قبل وفاته بربع قرن وعبر عن نفسه بصورة خاصة عندما انشأت الحكومة السويسرية بمبادرة منه المركز الدولي لنظرية المعرفة التطورية « -Theguterma

في tional Cemtre for Cemelic Epistemolog
مدينة جنيف قبل زهاء ربع قرن واناطة ادارته به حتى وفاته عام ١٩٨٠ وقد سعى الى تطويره واوضح اهمية هذا المركز الثقافي الفريد في بابه وكرس جهوده لرفع كفاءته بحيث جعله ملتقى لرجال الفكر البارزين المعنيين بدراسة الطفل في شتى ارجاء العالم يجتمعون فيه كل عام لتبادل الرأي والقاء والمحاضرات واجراء المناظرات التي جمعت ونشرت قبيل وفاة بياجيه ببضعة اشهر بأكثر من عشرين مجلدا ضخما باللغة الفرنسية - تضم ابحاثا يتصف معظمها بالاصالة في قضايا الاطفال . وقد اتاحت لي فرصة اللقاء ببياجيه عندما كنت استاذا لعلم النفس في كلية الاداب بجامعة محمد الخامس في الرباط عام ١٩٧١ ان اتلقى دعوة رسمية لزيارة المعهد المذكور غير ان وفاة زوجي بعد ذلك بفترة وجيزة و تركها طفلا لم تتجاوز سنه العام الواحد » حالت دون ذلك مع الاسف الشديد ..

- ٤ -

اهم المراجع - باللغة الانكليزية - التي شرح فيها بياجيه وجهة نظره السايكولوجية التي تحدثنا عنها بأقصى حد من الايجاز والتركيز ..

1 - Piaget, J. : The Psychology of gntelligence, London, Routledge, 1950 .

2 - Piaget. J. : Language and Thought in the Child. London, Routledge, 1954 .
3 - Piaget. J. : The Origins of gntelligence in Children, New york, gnternational Unirensities Pness, 1953 .
4 - Piaget. J. : Judgment and Reasoning in the Child, London, Rout ledge, 1954 .
5 - Piaget. J. and gnheldes, B. : The Gnowth of Longical Thinking from Childhood to Adoleseence, New, york. Basic Books, 1958 .
6 - Piaget, J. and B. gnhelder : The Eanly Growth of logie in Childnen, Routledge, London, 1964 .
7 - Piaget, J. : Sic psychological Studies, London, the University of London Press, 1968 .
8 - Piaget, J. and B. gnheldon : The psychology of the Child, London, Routledge, 1969 .

ثانيا : وجهة نظر فيكوتزكي (١٨٩٦ ـ ١٩٣٤)

ـ ١ ـ

درس فيكوتزكي (١٨٩٦ ـ ١٩٣٤) عالم النفس السوفيتي في كلية القانون بجامعة موسكو ونال درجة الليسانس في القانون عام ١٩١٧ . ونال ايضا ـ في الفترة نفسها ـ شهادة جامعية اخرى من قسم التاريخ والفلسفة بجامعة شانيا فيزكي . وكان ذا ولع شديد . بعلم النفس بصورة خاصة [بالاضافة الى الادب واللغة] . وقد عين بعد تخرجه مدرسا لعلم النفس في معهد علم النفس التجريبي التابع لجامعة موسكو منذ عام ١٩٢٤ . ثم اصبح رئيسا لمعهد المعوقين والمتخلفين عقلياً التابع ايضا لجامعة موسكو [الذي تم انشاؤه بمبادرة منه] . ثم مارس عملية التدريس في معاهد سايكولوجية في موسكو ولنغراد وخاركوف وشغل قبل وفاته منصب استاذ لعلم النفس في معهد علم النفس التابع لجامعة موسكو .

كان فيكوتزكي واسع الاطلاع كثير المطالعة غزير

الانتاج وبخاصة في مجال علم النفس والفلسفة والتاريخ وعلم ، ... ، الاجتماع . وقد خلف وراءه ثروة فكرية غزيرة كبيرة لم تنشر الا بعد موته . كما ان اراءه السايكولوجية بصورة عامة ونظريته في النمو المعرفي عند الطفل لم تتبلور الا بعد وفاته بجهود زملائه وطلابه - وهم كثيرون - يأتي في مقدمتهم ليونتيف [١٩٠٢ - ١٩٧٨] ولوريا [١٩٠٣ - ١٩٧٩] وكانت له روابط ثقافية بعالم النفس السويسري بياجيه وهو الذي سعى الى ترجمة كثير من كتب بياجيه من الفرنسية الى الروسية . وبينهما مساجلات طريفة وكثيرة .

- ٢ -

يطلق مؤرخو علم النفس السوفيتي على وجهة نظر فيكوتزكي السايكولوجية اسم « النظرية الاجتماعية التاريخية » socio - historical theory او - بالمعنى نفسه مع تغيير التعبير - « النظرية التاريخية الثقافية » cultural - historical theory التي تستند في الاصل الى الدور الحاسم الذي يؤديه التطور التاريخي (الاجتماعي : الثقافي] للنوع الانساني في حصول عملية النمو المعرفي عند الانسان [من حيث هو نوع spe eies بالمعنى البايولوجي :

وعند الفرد في مجرى تطوره [omto gemesis] منذ الطفولـة حتـى الرشد . وذلك عن طريق صنع (وتطوير) واستخدام الادوات - المادية : المنجزات التكنولوجية والفكـرية الثقافية : اللغة : الرموز والارشادات والعلافات :

[sign s . وان قدرات الطفل العقلية الناجمة في الاصل عن محتوى ظاهرة التعرف هـي في اصلها النشوئي او التكويني ظواهر اجتماعية (ثقافية) نشأت تاريخيا في المجتمع ولادة الطفل : اي انها موجودة ـ لدى الراشدين ـ خارج ذهن الطفل الولود حديثا [لانه لايرث سوى الدماغ : من حيث هـو اداة فسلجية خالية من اي محتوى ثقافي : معرفي] . ثم يمتصها الطفل من المجتمع في مجرى حياته اليومية المعتادة (وعن طريق الدراسة بعد ذلك وعلى اساسه) تصبح عملياته (وظائف : قدرات) عقلية فردية (سايكولوجية) وان مهمة علم النفس الاساسية ـ عند دراسة النمو المعرفي لدى الطفل ـ هـي بنظر فيكوتزكي الكشف عن القوانين العامة والخاصة التي يخضع لها النمو المعرفي .

لقد وضع فيكوتزكي الملامح الكبرى لنظريته المشار اليها ـ والتي سيأتي الحديث عن تفاصيلها بعد قليل ـ في مسودات كتب « باللغة الروسية » بين عامي ١٩٣٠ و ١٩٣١ ـ قبل وفاته بثلاث سنين ـ نشرها وطورها بعد

وفاته طلابه وزملائه وفي مقدمتهم كما ذكرنا ليونتيف ولوريا .

يأخذ فيكوتزكي نقطة انطلاقه النظري من افتراضه : ان النمو المعرفي عند الطفل يستند في الاصل النشوئي - من حيث اداته الجسمية - الى الجهاز العصبي المركزي (لاسيما الدماغ الذي هو القسم الاعلى من الجهاز العصبي المركزي ومن المخ بصورة خاصة الذي هو القسم الاعلى من الدماغ) من ناحية والى البيئة الاجتماعية (الثقافية) التي تمد الدماغ بمحتواه المعرفي من ناحية اخرى . والجهاز العصبي المركزي - بنظره متماثل التركيب لدى جميع الافراد الاسوياء داخل المجتمع الواحد ولدى المجتمعات المتعددة في حين ان البيئة الاجتماعية (وبخاصة الثقافية) تختلف في مستوى تقدمها باختلاف المجتمعات ذاتها وباختلاف الفئات والمراتب الاجتماعية داخل كل منها .

يتبع فيكوتزكي - في دراسته عملية النمو المعرفي عند الطفل - نشوء ذكائه : قدراته العقلية : عقله : تفكيره - الطريقة التأريخية ، النشوئية ، التطورية : بمعنى تتبع نشوء الجهاز العصبي المركزي وتطوره في المملكة الحيوانية صعودا الى الانسان من جهة وتتبع نشوء الجهاز العصبي المركزي وتطوره ايضا لدى الفرد منذ المرحلة الجنينية حتى الرشد - من جهة ثانية دفعني ايضا - من الجهة الاخرى - تتبع نشوء المجتمع البشري

ثقافيا منذ المرحلة البدائية في الماضي السحيق الى الوقت الحاضر من ناحية وتتبع نشوء الفرد ثقافيا منذ الطفولة المبكرة حتى سن الرشد من ناحية اخرى . وهو يرى ان الاختلافات الكبيرة والكثيرة الموجود بين المجتمعات وداخل كل منها ولدى الشخص في مراحل نموه المتعددة هي اختلافات كمية لا نوعية .

لقد اوصلته الطريقة التاريخية الى افتراضه العام الذي مفاده ان الوراثة البايولوجية - لدى الانسان الحديث نشأت في الاصل التاريخي لدى الاسلاف الاقربين بفعل العوامل البيئية وبتأثير التفاعل المستمر والاثر المتبادل بينها وبين جسم الانسان عبر التاريخ . اي ان االوراثة البايولوجية (الجسمية) مستمدة - في الاصل النشوئي من الاكتساب البيئي في مجرى وجود الانسان التاريخي اثناء عملية النشوء والارتقاء (البايولوجي في اول الامر ثم الاجتماعي - الثقافي - بعد ذلك وعلى اساسه) ومن هذه الزاوية فان دراسة تطور النوع الانساني (من الناحية البايولوجية) يجب ان لاتحصل بمعزل عن دراسة ظروفه البيئية (المعاشية) اثناء مسيرته التاريخية [الاجتماعية : الثقافية] . ومايصدق على النوع الانساني يصدق ايضا على الاجناس البشرية المعاصرة وعلى الافراد داخل كل منها وهذا يعني بعبارة اخرى تماثل الوراثة البايولوجية لدى جميع البشر وانتفاء وجود وراثة سايكولوجية . او

اجتماعية .

وفي ضوء ماذكرنا نستطيع ان نقول ان الطفل يولد ضعيفا من الناحيتين الجسمية والعقلية في مجتمع يضم منجزات النوع الانساني (المادية والثقافية) في مجرى تاريخه الطويل مع تفاوت (مفزع احيانا) بين المجتمعات في مستوى تقدمها المادي والثقافي . والطفل - المولود حديثا - لايضاف الى المجتمع كما يضاف جناح جديد الى هذه البناية . ولايوجد الطفل في المجتمع على غرار وجودي الان في هذه الغرفة بل هو يعيش في المجتمع ويعمل داخله ومعه وبه . ويوجد فيه كما توجد جذور النبتة في التربة الخصبة او يد الانسان في جسمه بشكل غير قابل للانتزاع الا لاغراض الدراسة النظرية . والطفل من الجهة الثانية - لايبقى منذ لحظة ميلاده محايدا ازاء او متفرجا على مايجده في المجتمع من ادوات مادية [تكنولوجية] وثقافية [لغبة : معرفنة] بل هو يتفاعل معها وينمو باستخدامها اياها . والطفل - اثناء عملية نموه المعرفي - يمتص في اول الامر مايجده في بيئته المباشرة (الاسرة التي يترعرع فيها) من منجزات ثقافية ويستخدم مايجده متوافرا فيها من منجزات تكنولوجية [وفق مكانتها في المجتمع ووفق مكانة مجتمعه بالنسبة للمجتمعات المعاصرة] ووفق المنجزات الاجتماعية والثقافية] التي ينغمر فيها اكثر من غيرها وهذا الذي يؤدي - في اخر المطاف - الى نشوء القدرات

العقلية والى اختلاف مستوياتها . وهذا يعني ـ بتعبير اشمل ـ ان افراد المجتمع يولدون متقاربين في الاسس الدماغية التي هي الاساس الجسمي لنشوء قدراته العقلية وأن الاختلافات الكبيرة والكثيرة التي نشاهدها في مستوياتهم الثقافية تعود في الاصل الى اختلاف بيئاتهم الاجتماعية في مستوياتها الثقافية . وما يصدق على المجتمعات من هذه الناحية يصدق ايضا على الافراد والفئات المتعددة داخل كل منها .

ـ ٣ ـ

تحصل عملية النمو المعرفي عند الطفل ـ من وجهة نظر فيكوتزكي ـ وفق قوانين معيشية شأنها شأن جميع ظواهر الطبيعة والمجتمع . والنمو ـ عنده ـ عملية واحدة ممتدة صاعدة وان كانت ـ في الوقت نفسه ـ ذات مراحل او فترات زمنية متعددة لكل منها خصائصه المميزة نوعيا وكميا مع اوجه شبه مشتركة والاطفال يختلفون فيما بينهم اختلافات كبيرة وكثيرة في نموهم المعرفي في كل مرحلة من تلك المراحل ولكنهم ايضا يشتركون ـ في الوقت نفسه ـ في اطار نمو عام] وبخاصة اذا تعرضوا الى ظروف بيئية متماثلة وما يصدق على الاطفال من هذه الناحية يصدق ايضا على كل طفل على انفراد في مجرى تطوره أو ونموه المعرفي .

للنمو المعرفي لدى الطفل ـ من وجهة نظر فيكوتزكي ـ جانبان (ركنان) اساسيان هما : الركن المادي (الجسمي : الدماغي) وهو ليس متحجرا او متكلسا منذ الولادة بل هو يتصف بمرونة هائلة وامكانيات مذهلة على النمو والتطور اذا هيئت له الظروف البيئية (الثقافية) الملائمة واذا استثمر الفرد امكانياته المخية الى حدها الاقصى واستثمر الامكانيات الثقافية الى حدها الاقصى ايضا في هذا الوجه او ذاك من اوجه الحياة التي لاتقع تحت حصر ـ اما الركن الثاني للنمو المعرفي فهو الجانب البيئي المكتسب الذي يمد عملية النمو المعرفي بمجراها الاجتماعي [الثقافي : الفكري] : الذي هو الاخر ليس متحجرا او متكلسا . وهذا يعني ـ بعبارة اخرى ـ ان محتوى عملية النمو المعرفي عند الطفل يحصل عن طريق الاكتساب البيئي (التعلم المدرسي وغير المدرسي] بالاستناد الى الدماغ .

ذكرنا ان النمو المعرفي عند الطفل يحصل ـ بنظر فيكوتزكي وفق قوانين معينة . ونود ان نبين الان انه يرى ان واجب علم النفس (وبخاصة علم النفس التربوي) هو الكشف عن قوانين النمو المعرفي عند الطفل للانتفاع بها في التعامل معه ورعايته داخل المدرسة وخارجها .

اما مراحل النمو المعرفي عند الطفل بنظر فيكوتنزكي فهي قسمان : أولهما : من ناحية العلاقات الاجتماعية توجد خمس مراحل تسبق مرحلة المراهقة وهي : مرحلة

الرضاعة : من بداية الميلاد حتى نهاية السنة الاولى من عمر الرضيع تليها : مرحلة الحضانة (الطفولة المبكرة) من بداية السنة الثانية حتى نهاية السنة الثالثة . مرحلة الروضة : من بداية السنة الرابعة حتى نهاية السنة السادسة ثم مرحلة الدراسة اللاحقة وهي قسمان : القسم الاول منذ بداية السنة السابعة حتى نهاية السنة العاشرة . اما القسم الثاني فيشمل السنتين الحادية عشرة والثانية عشرة .

اما القسم الثاني من قسمي مراحل النمو فهو من الناحية السايكولوجية : نمط العلاقات المعرفية - وهنا توجد ثلاث مراحل : في نمط المعرفة : أولها : نمط المعرفة الحسية (الاحساسات)

هذا المنمط من المعرفة ينشأ عند الطفل - بنظر فيكوتزكي - منذ لحظة الميلاد ويستمر متطورا الى نهاية الحياة ويعبر عن نفسه بمعدل انطباعات ذهنية حسية متفرقة عبر الحواس (مبهمة في اول الامر طوال النصف الاول من العام الاول للميلاد) ثم : شم روائح : رؤية اشياء : سماع اصوات : مسك اشياء الخ .. اما النمط الثاني فهو مرحلة الادراك الحسي per ception الذي يبدأ منذ بداية النصف الثاني من العام الاول (بدائيا من اول الامر) ثم يتطور ويستمر طوال الحياة : ادراك الاشياء المادية المحيطة : الاشخاص : الادوات الخ .. وذلك بنشوء صور ذهنية حسية

images (معاستمرارِ النمط السابق) وان المعرفة الثالثة والاخيرة « فيظهر فيها نمط الادراك العقلي : عبر المدركات العقلية المرتبطة باللغة منذ بداية السنة الثانية بعد الميلاد . والاستمرار مدى الحياة مع التطور والاتساع الكمي والنوعي (واستمرار النمطين السابقين) .

اولى فيكوتزكي اهتمامه السايكولوجي لدراسة نشوء اللغة وتطورها في النوع الانساني ولدى الفرد منذ مرحلة الطفولة المبكرة . ودرس باستيعاب وعمق مسألة العلاقة بين اللغة والفكر بالنسبة للنوع الانساني ومن ناحية الفرد ايضا في مجرى تطوره منذ الطفولة المبكرة . وتوصل الى آراء اصيلة في هذا الباب تختلف في كثير من الوجوه عن الاراء التي توصل اليها بياجيه الذي ركز اهتمامه في قضية نشوء اللغة وتطورها عند الطفل . وقد جرت مساجلات طريفة ومفيدة بينهما . ومن الجهة الثانية فان نظرية فيكوتزكي قد تبلورت بتطور واتساع بعد وفاته بجهود زميليه ليونتيف ولوريا وفي ضوء علوم الدماغ التي انتعشت بعد انتهاء الحرب العالمية الثانية .

تنبعث من الرضيع - فور ميلاده مباشرة - اصوات مبهمة [بايولوجية او فسلجية محض] لاتدخل في باب الكلام بمعناه الاجتماعي المعروف - اي انها اصوات عضوية [غير متعلمة) على نسق اصوات الحيوانات .

وهذا يعني ـ بعبارة اخرى ـ ان القدرة على النطق بالكلمات ليست صفة بايولوجية [وان كان اساسها البايولوجي موجودا : الحبال الصوتية : الفم : جهاز السمع الذي يلتقط الكلمات التي يتحدث بها الاخرون] بل هي مكتسبة تحصل عن طريق الممارسة والتدريب .

ثبت ـ في ضوء علوم الدماغ المعاصرة ـ وجود ثلاثة مراكز مخية لغوية لدى الطفل : يختص احدها بالكلمات المسموعة (التي ينطق بها الكبار المحيطون بالطفل) ويرتبط اوفق الارتباط بجهاز السمع وييدأ بممارسة وظيفته هذه منذ الولادة : وان كان الرضيع ـ في هذه الحالة ـ لايفقه معاني الكلمات التي يسمعها من الاخرين . ويختص الثاني (الذي يعمل مع الاول وعلى اسلهسه) بالنطق بالكلمات ويبدأ بممارسة عمله هذا [بشكل بدائي في اول الامر] ربما في نهاية السنة الاولى بعد الميلاد حين يبدأ الرضيع بترديد بعض الكلمات التي يسمعها ترديدا اليا في اول الامر . والمركز المخي هذا يرتبط اوفق الارتباط بجهاز النطق ويختص المركز المخي الكلاميالثالث بقراءة الكلام المدون (المرئي) ويمارس عمله ربما في نهاية العام الثالث من عمر الطفل ويرتبط بجهاز البصر . مع العلم ان المراكز الكلامية الثلاثة تعمل متماثلة مع تخصصها . وانها ليست مراكز بالمعنى الطوبوغرافي المتحجر بل مجاميع مرنة من الخلايا العصبية المنتشرة في ارجاء المخ .

يتضح اذن ان المراكز المخية الكلامية [اللغوية] الثلاثة لاتنمو جميعا بشكل متناسق في ان واحد (دفعة واحدة) لدى الطفل منذ الولادة بل بالنشوء التدريجي وبان الاقدم منها يهيء الجو المناسب لحدوث الاحدث وان الطفل لايستطيع ممارسة اي نمط من انماط الكلام الثلاثة المشار اليها دون نضج مركزه المختص شريطة ان يحصل نضج مناسب في الاجهزة اللغوية الاخرى (جهاز النطق وجهاز السمع وجاز البصر) وشريطة ايضا وجود لغة يتحدث بها الاشخاص المسؤولون عن تربية الطفل .

ذلك مايتصل بنشوء اللغة عند الطفل . ويبدو ان شيئا مماثلا حصل تاريخيا لدى الانسان عبر العصور .

اما العلاقة بين اللغة والفكر فهي - بنظر فيكوتزتي - قضية اكثر تعقيدا، كما انها لم تحظ بما تستحقه من الدراسة وان دراستها لاتقتصر على العلوم البايولوجية وفي مقدمتها علم تشريح الدماغ وفسلجة المخ . وانما هي تمتد ايضا الى العلوم الاجتماعية وبخاصة علم النفس الاجتماعي . ويبدو ان العلوم الاجتماعية لم تقم لحد الان - على مايقول فيكوتزكي - بدراسة جدية تتعلق بالصلة بين اللغة والفكر بالاستناد الى معطيات العلوم البايولوجية كما ان علماء فسلجة المخ لم يستوعبوا بدورهم معطيات العلوم الاجتماعية عند بحثهم العلاقة بين اللغة والفكر . فلا غرو ان وجدنا كل من الجانبين يدرس هذه الصلة بمعزل عن الاخر مما جعل دراستهم تتصف

بالنقص او بعدم الشمول والاستيعاب . فقد ضحى علماء الاجتماع بفسلجة المخ لحبهم اياها. وحدث العكس لدى علماء الفسلجة . وفاتهم جميعا ان هذه الصلة ذات جانبين متلاحمين ومتبادلي الاثر : هما الجانب المخي (المراكز المخية اللغوية واجهزة الجسم الاخرى المرتبطة بكل منهما) والجانب الاجتماعي ؛ محتوى اللغة : كيانها. وقد ثبت بشكل لايقبل الشك او الجدل انه من غير الممكن ان يكشف الباحث عن جوهر اللغة والفكر دون ان يستوعب العلاقة العضوية بينهما والاثر المتبادل الذي يتركه كل منهما في صاحبه من الناحية التطورية التاريخية بالنسبة النوع الانساني : phylogensis وفي مجرى حياة الفرد منذ الطفولة حتى الرشد : .
omtog enesis

تنتشر في الوقت الحاضر ثلاث نظريات في تفسير طبيعة الصلة بين اللغة والفكر : هي « نظرية الفرد » التام والمطلق بين اللغة والفكر . ونظرية رويان « الفكر باللغة » و « نظرية فيكوتزكي القائلة « اللغة ترتبط بالفكر » .

فاصحاب النظرية الاولى ينكرون وجود اية صلة عضوية للغة بالفكر وذلك لاختلافهما ـ بنظرهم ـ في الطبيعة والوظيفة ، معنى هذا ان اللغة لاتؤثر في الفكر ولاتتأثر به لانها وعاؤه او اداته المادية او الوسيلة التي يعبر بها عن نفسه . واللغة بنظرهم كالاناء بالنسبة للسائل الذي يملأه او كالطائرة بالنسبة لركابها او

كاللباس بالنسبة للجسم : لدينا اذن فكر (نقي : خالص : محض) من ناحية ولغة تجسده او تغلفه ولكنها تختلف عنه اختلافا جذريا نوعيا وحاسما .

يتضح اذن ان نظرية عزل اللغة عن الفكر عزلا تاما مطلقا هي في جوهرها عملية تقطيع او تبضيع جسم اللغة المتماسك الى عنصرين مستقلين عن بعضهما تمام الاستقلال : اصوات الكلمات عند نطقها واصوات رموزها المكتوبة من جهة ومعناها ـ او الفكر الذي تحمله او تحتوي عليه من جهة اخرى تماما كما يفعل الكيمياوي في المختبر عندما يحلل الماء مثلا ، الى عنصريه المتلاحمين (الاوكسجين والهيدروجين) ومعلوم ان الماء هو غير الاوكسجين وغير الهيدروجين على انفراد . لانه كيان مستقل جديد له خواصه التي تختلف اختلافا جذريا ونوعيا عن خواص كل من الاوكسجين والهيدروجين على انفراد فالماء سائل وهما غازان .

والماء يستعمل للشرب والتنظيف والطهي واطفاء الحرائق وللنقل النهري والبحري ولسقي المزارع وهما لايستعملان في اوجه النشاط الانساني المشار اليه . وكذا الحال في اللغة التي تختلف اختلافا جذريا نوعيا وحاسما عن الاصوات المنطوق بهاوعن الاشارات او الرموز المكتوبة المبهمة او العديمة المعنى من جهة وعن الفكر المعزول عزلا اصطناعيا عن تلك الاصوات والرموز من جهة اخرى .

لاشك في ان اصوات الكلمات ورموزها المدونة هي ظواهر مادية محسوسة (مسموعة ومرئية) في حين ان معانيها (الافكار التي تنطوي عليها تدل عليها تشير اليها) والصور الذهنية التي تعبر عنها هي ظواهر لا مادية وان الكلمات تفقد جوهرها الفكري اذا اعتبرناها مجرد اصوات او رموز مكتوبة لان اهميتها الفكرية تكمن في انها تنقل ذهن السامع او القارىء الى اشياء اخرى - مادية او مغنوية - تختلف عن الوجود المادي لتلك الاصوات والرموز . فالفكر اذن يأخذ نقطة انطلاقه من معاني الكلمات . وبما ان احدى وظائف الكلام الاساسية هي - كما هو معلوم - الاتصال الفكري بين الناس فان هذه الوظيفة الاساسية تفقد اهميتها عندما يتضح (بضم التاء وفتح الباء مع تشديدها) الكلمة الى صوت مسموع او رمز مرئي والى معنى منعزل عنها.

اما النظرية الثانية الشائعة في تفسير علاقة اللغة بالفكر فهي نظرية انصهار او ذوبان الفكر باللغة وملخصها: انتفاء وجود فكر مستقل قائم في حد ذاته بمعزل عن اللغة لان الفكر في جوهره من وجهة النظر هذه ، لغة صامتة يتحدث بها المرء مع نفسه ، لغة خالية من الاصوات وهذا يدل - بنظر فيكوتزكي - ان اصحاب هذه النظرية لايضعون قضية الصلة . بين اللغة والفكر في نصابها الصحيح . ويعود السبب الرئيس في ذلك - بنظره - الى انهم افترضوا دون وجه حق ان الكلام

الخفي (الحديث مع النفس) الذي يبدا لدى الطفل في مرحلة متأخرة نسبيا من مراحل نموه اللغوي (المعرفي) ينشأ بصورة اوتوماتيكية في اعقاب تضاؤل تدريجي ينتاب ظاهرة الهمس التي يتحدث بها الطفل مع غيره في مرحلة نموه اللغوي السابق ، في حين ان الهمس في اذن شخص آخر عند التحدث اليه (وهو احد مظاهر تعبير الطفل وان كلامه الجهوري هما في الجوهر عملية لغوية واحدة) .

ومن الجهة الثانية فان الطفل يبدأ في اول الامر بالاتصال اللغوي بالاخرين بكلمة واحدة ، تتضمن معنى الجملة لان فكره مازال بدائيا وثروته اللغوية محدودة جدا. ثم تتطور اللغة عنده فيستخدم اكثر من كلمة واحدة للتعبير عما يريد . ثم يستخدم جملا متعددة بعد ذلك وعلى اساسه . اي ان الطفل يسير في نموه اللغوي من الجزء الى الكل . وينعكس هذا الترتيب بالنسبة للمعنى . وهذا يعني ان الجانب التعبيري عند الطفل وجانب المعنى يتطوران باتجاهين متعاكسين او متعارضين : يبدأ احدهما بالكل وينتهي بالجزء او بالفرد .ويسير الثاني بالاتجاه المعاكس .

وفي ضوء ماذكرنا نستطيع ان نقول ان العلاقة بين الفكر واللغة تفقد وجودها ناهيك عن فقدانها اهميتها لدى اصحاب نظرية « الانصهار » لان الفكر اذا كان لغة (صامتة) فلا يبقى اي وجود لعلاقته باللغة . اما عند

اصحاب النظرية الاولى « نظرية العزل » فان العلاقة بين الفكر واللغة تصبح آلية ميكانيكية طارئة اي ان اصحاب هذه النظرية يجردون الفكر عن جميع ارتباطاته الحسية المادية باللغة وينظرون الى كل من اللغة والفكر بمعزل تام عن صاحبه . والنظريتان معا تستندان رغم تعارضهما الواضح ـ الى افتراض مشترك كما رأينا .

اما النظرية الثالثة فهي الاكثر انتشارا وترتبط باسم فيكوتزكي وبياجيه رغم الاختلافات الكبيرة والكثيرة بينهما. وفحواها: عدم انصهار الفكر باللغة الى درجة الذوبان وعدم استقلال الفكر عن اللغة استقلالا تاما ومطلقا .

يعبر الفكر ـ بنظر فيكوتزكي عن ظواهر البيئة المحيطة على هيئة صورة ذهنية او انطباعات فكرية تحمل المعرفة في شتى فروعها. معنى هذا ان الفكر يرتبط بالبيئة المحيطة (الطبيعية والاجتماعية) ارتباطا مباشرا اي انه يصور الظواهر البيئية او يسجلها مع ارتباطاتها. الموضوعية وقوانينها على صفحة المخ ويساعد الانسان على فهمها فهما موضوعيا والسيطرة عليها لخدمة مصلحته : اما اللغة فهي في الاساس وسيلة تجسيد الفكر ذاته ونقله وتداوله بين الناس في التحدث او الكتابة . ولهذا فهي ترتبط بالبيئة ارتباطا غير مباشر عبر الفكر : اي ان اللغة تعين الانسان على تجسيد فكره او بلورته وصوغه وتداوله (عبر معاني الكلمات) ولولاها

لاستحال ذلك . والفكر بدوره يعين اللغة على الدقة في التعبير ويثريها بالمصطلحات ـ وهكذا دواليك .

يعبر معنى الكلمة عن رابطة تلاحم عضوي بين الفكر وبين الرمز الذي يشير اليه تلفظا وبالكتابة وذلك لان المعنى ظاهرة لغوية وفكرية في آن واحد : فالصوت المنطوق به دون معنى هو صوت اجوف (مبهم : اعجم) لايدخل في حيز اللغة . وكذا الحال في الرمز المكتوب . فالمعنى اذن هو ـ من هذه الزاوية ـ ظاهرة لغوية تعبيرية لانه يعبر عن الصور الذهنية على هيئة تجريد alslraction وتعميم تحملها اصوات معينة منطوق بها ورموز مدونة (في اية لغة من اللغات) فكلمة « ملعقة » مثلا تجريد لو اننا نتكلم الان عن « الملعقة » مع عدم وجودها وجودا ماديا معنا الان . وهي في القوت نفسه تعميم لان كلمة « ملعقة » تدل على جميع الملاعق الموجودة على سطح الكرة الارضية على اختلاف الوانها وحجومها واثمانها والمعدن الذي صنعت منه : وهي ايضا تدل على جمع الملاعق منذ وجودها في التاريخ وعلى جميع الملاعق في المستقبل ، فالمعنى اذن ـ من هذه الزاوية ـ عملية فكرية دون منازع . وهذا يدل على ان معنى الصوت (اللغوي) والرمز (اللغوي : المكتوب) ظاهرة فكرية اذا نظرنا الى ذلك الصوت او الرمز من ناحية كونه اداة التعبير تحدث بالكتابة التي تحمل ذلك المعنى الذي لولاه لما اعتبرنا ذلك الصوت وتلك الاشارة المدونة ضمن

حدود اللغة . اما الكلمة من حيث هي رسم مكتوب او صوت منطوق به فهي ظاهرة لغوية دون شك اذا نظرنا اليها من حيث كونها الاداة الاجتماعية (المادية) التي تحمل الفكر وتجسده وتوضحه وتنقله بين الناس . فالكلمة اذن كيان واحد متماسك فكري واداة في الوقت نفسه . تعبر عن الفكر على هيئة صوت او رمز . وهذا هو جوهر اللغة واصغر وحدة في بنائها اي ان الكلمة هي اصغر وحدة متماسكة : فكر ملتحم بصوت يشير اليه وبرمز يدل عليه .

- ٥ -

اهم المراجع المنشورة باللغة الانكليزية التي تحمل وجهة نظر فيكوتزكي كما وضعها هو في الاساس ونشرت بعد وفاته وكما طورها زميلاه لوريا وليونتيف في ضوء علوم الدماغ المعاصرة .

1 - Leontier, A. N. : Pnoflems of the Development of the Mind, Moscow, Progness, 1981 .

2 - Leontier, A. N. : Actirity, Consciousness and Pensonality, New Jersey, printice - Hall, 1978 .

3 - Luria, A. R. : Higher Cortical Functions in Man, New yorı, Basic Books, 1966 .
4 - Luria, A. R. : Human Brain and psychological processes, New york Harpen, 1967.
5 - Luria, A. R. : Cognitire Development, Haru and Uniuersity press, 1977 .
6 - Nygotsky, L. S. : Thought and Language, MIT Press, 1961 .
7 - Nygotsky, L. S. : Mind and Society, Haru and Unirersity press, 1978 .

ثالثا : وجهة نظر برونز
(١٩٠١ -   )

جيروم برونر Jerome Bnuen (١٩٠١) احد علماء النفس الامريكيين البارزين ومن كبار رجال التربية . نال درجة الدكتوراه من جامعة هارفرد عام ١٩٤١ واشتغل بالتدريس الجامعي منذ ذلك الحين وهو الان استاذ متقاعد . وله علاقات ثقافية وثيقة بكل من بياجيه ولوريا وكتب مقدمة كتاب فيكوتزكي الذي ترجمه الى اللغة الانكليزية ١٩٦١ : Thought and L a nguage (الفكر واللغة) وتقترن بأسمه نزعة كمبرج (الاميركية) في دراسة النمو المعرفي عند الطفل . وقد ساهم في تأسيس (مركز دراسات التعرف) في مدينة كمبرج في الولايات المتحدة (وهي مدينة صغيرة تقع غرب مدينة بوستن في القسم الشمالي الشرقي من الولايات المتحدة : وهو القسم الذي سكنه المهاجرون الانكليز منذ بداية القرن السابع عشر . وقد ازدادت اهميته العلمية والثقافية بفضل وجود جامعة هارفرد ومعهد الدراسات المقترنة . وفيه مركز دراسات التعرف (الدراسات المعرفية) ..

وقد شهدت هذه المنطقة الجغرافية الاميركية بالذات

نشاطا سايكولوجيا وتربويا ملحوظا منذ نهاية عام ١٩٥٧ عندما بدأت حملة سايكولوجية وتربوية عنيفة في الولايات المتحدة لاعادة النظر في مناهج الدراسات واساليب التدريس الشائعة في جميع المستويات من المدرسة الابتدائية الى الجامعة وذلك بعد اطلاق الاتحاد السوفيتي القمر الصناعي الاول عبر الفضاء الخارجي ..

ـ ٢ ـ

وجهة نظر برونر في تفسير طبيعة النمو المعرفي عند الطفل احدث تاريخيا من وجهة نظر بياجيه وفيكوتزكي .. وهي نزعة سايكولوجية تربوية تحترم وجهتي النظر السابقتين وتستقي منهما بعض اسسها النظرية وتلتقي معهما في بعض الجوانب النظرية العامة وتختلف عنهما في جوانب كثيرة اخرى ومع ذلك فهي في جوهرها اقرب الى نزعة بياجيه لعوامل كثيرة لايعنينا امرها هنا . وقد اوضح برونر وجهة نظره في مجموعة من الكتب والمحاضرات والمقالات سنشير الى اهمها في نهاية هذا الجانب من جوانب البحث ..

ينطلق برونر من جملة افتراضات شائعة في الوقت الحاضر بين اوساط واسعة من المعنيين بشؤون التربية وعلم النفس في الولايات المتحدة بصورة خاصة .

والافتراضات المشار اليها ذات جوانب فلسفية وبايولوجية وسايكولوجية . كما ينطلق ايضا من افتراضين آخرين خاصين به سنذكرهما بعد قليل ..

ينطلق برونر في افتراضاته الفلسفية العامة مما يسميه (الاداتية الفكرية) ..

Comceptual imstrumentalism وهو افتراض مستمد في الاصل من نظرية جون ريوي (١٨٥٩ ـ ١٩٥٤) المعروفة : (الاداتية) التي اوضحها في محاضرات القاها في جامعة طوكيو عام ١٩١٩ ونشرت في كتاب ترجمة عنوانه (اعادة بناء الفلسفة) ..

ويتلخص جوهر هذا الافتراض : ان الآراء والنظريات والمفاهيم او المدركات العقلية ادوات : tools (تماما كالادوات المادية) يستخدمها الانسان في تعامله مع البيئةللتغلب على الصعاب التي تعترض سبيله ماديا على صعيد الفكر .

وان مقياس صحتها او خطئها يتوقف على مدى مساهمتها في التغلب على المصاعب التي تواجه الانسان ، فاذا نجحت في التغلب على المصاعب فهي صحيحة واذا اخفقت فهي مغلوطة ولابد من تعديلها او استبدالها بغيرها ..

وينطلق برونر في اساس معطياته النظرية البايولوجية العامة من الافتراض الذي مفاده ان النوع الانساني المعاصر (باجناسه المتعددة ومجتمعاته المختلفة) هو وحدة بايولوجية كبرى ذات اصل مشترك مؤلف من جانبين يميزانه عن سائر المخلوقات : الجانب البايولوجي المتماثل (المشي على رجلين : اعضاء الحس الخمسة : الجهاز العصبي المركزي) . وان الاختلافات البايولوجية التأثرية (لون البشرة هيئة الانف والفم) نشأت بفعل ظروف بيئية جغرافية متباينة لاعلاقة لها بالدماغ الذي هو عضو التذكير . اما الجانب الاجتماعي لمعطياته النظرية يتلخص في ان المجتمع البشري مر بفترات تاريخية متعددة ومتباينة بعضها ارقى من بعض . واما افتراضاته التربوية العامة فهي الفجوة الواسعة والعميقة في النمو المعرفي بين الاطفال والراشدين في كل مجتمع من المجتمعات القديرة والحديثة وان هذه الفجوة تستمر لفترة زمنية اطول عند الانسان بالموازنة بما هي عليه لدى الحيوانات الاخرى الادنى منه في سلم التطور البايولوجي ..

كما ان تلك الفجوة تزداد طولا لدى المجتمعات الاكثر تقدما بالقياس بالمجتمعات البدائية والمتخلفة القديمة والمعاصرة . وهذا زيادة اعتماد الصغار على الكبار عند الانسان بالنسبة للحيوانات الاخرى وعند الانسان المتقدم بالقياس بالانسان المتخلف والبدائي وبالنسبة

للمجتمع الواحد في فترات مختلفة من تطوره الثقافي وعند الفرد ذاته في مجرى تطوره من المهد الى اللحد . وطول فترة اعتماد الاطفال على الكبار في المجتمع المتقدم المعاصر - يعني ان المجتمع لابد ان يلبي حاجات الاطفال (الثقافية) وفي مقدمتها التعليم المدرسي في مراحله المتعددة (بالاضافة بالطبع الى تلبية حاجاتهم البايولوجية) . في حين ان المجتمع البدائي لايهتم بالجانب الثقافي لانتفاء وجود الحاجة اليه وانتفاء وجود التعليم المدرسي لان الطفل يكتسب ما لدى المجتمع من معارف بسيطة بدائية ومهارات محدودة عن طريق المشاركة الفعلية في مجرى الحياة اليومية المعتادة . ومن هذه الزاوية فأن الانسان البدائي يستغرب من وجود مؤسسة اجتماعية خاصة لاعمل لها سوى التعليم (بالتلقين) لعدم وجودها عنده لانتفاء الحاجة اليها ..

- ٣ - ذلك مايتصل بالافتراضات العامة التي يشارك برونر فيها علماء نفس ومربون آخرون في الولايات المتحدة وخارجها على حد سواء اما الافتراضان النظريان الاساسيان الخاصان فهما :

اولا : ان لدى كل فرد - كما سنرى بعد قليل - ثلاثة اساليب مختلفة (ومتكاملة) للتعرف على البيئة والتعامل معها حصلت اثناء عملية تطور النوع الانساني وتحصل ايضا باستمرار في مجرى تطور كل طفل : ولكل منها

تاريخه وجوانب قوته وضعفه : وانها تحصل متدرجة من الادنى رتبة الى الاعلى حسب مرحلة نمو الطفل المعرفي هذه الاساليب هي حسب تسلسل نشوئها عند الطفل : اسلوب التعرف على البيئة (التعامل معها عبر الفعل المادي الحسي (الاحتكاك المباشر بالاشياء المادية وفق مرحلة النمو الاولى) . . . .

التي سيأتي شرحها بعد قليل أما الاسلوب الثاني للتعرف على البيئة والتعامل معها يحصل عبر الانطباعات الذهنية او الصور الفكرية ...... التي سنشرحها بعد قليل . واما الاسلوب الثالث للتعرف على البيئة ـ التعامل معها فيحصل عن طريق الرموز ..

ويحصل في المرحلة الثالثة والاخيرة من مراحل النمو المعرفي (المرحلة الرمزية) ...... التي سيأتي شرحها

يستخدم برونر جملة مصطلحات سايكولوجية خاصة به لابد من فهمها لاستيعاب نظريته في تفسير طبيعة النمو المعرفي عند الطفل والمراحل التي يمر بها . والمصطلحات المشار اليها تستند في الاصل الى مصطلحين اساسيين يعتبران بنظرنا مفتاح نظريته العامة . هذان المصطلحان هما :

اولا : مايسميه برونر (النماذج الفكرية) : Com-strmctad models وفحواه : ان الطفل في اي مجتمع يتعرف على البيئة المحيطة الطبيعية والاجتماعية

عن طريق (النماذج او الطرز الفكرية) الشائعة في مجتمعه . اي ان الطفل لايتعرف ـ من نفسه او في حد ذاته ـ بشكل مباشر على البيئة حتى وان احتك بها احتكاكا مباشرا . حسب بل هو يتعرف عليها عبر تلك (النماذج الفكرية) الموجودة سلفا في المجتمع قبل ولادته . وانه يكتسبها رويدا رويدا من الكبار المحيطين به والمشرفين على تربيته . و (النماذج الفكرية) نفسها نشأت وتكاثرت وتطورت بالتدريج في مجرى تاريخ المجتمع الذي يترعرع الطفل فيه ..

اما المصطلح الثاني فهو مايسميه (الدلالة) (التمثيل) repres emtation او (منظومة الدلالة او التمثيل) التي يدرك الشخص عن طريقها البيئة المحيطة ويتعامل معها ..

ـ ٤ ـ

يستخدم الطفل اثناء مراحل نموه المعرفي في اي مجتمع من المجتمعات .. من وجهة نظر برونر : منذ الولادة حتى نهاية السنة الثانية من عمره اسلوب (الدلالة) (التمثيل) repres emtation العملي ، emactive عند تعبيره عن البيئة المحيطة به وفي تعامله معها . وهذه هي المرحلة الاولى من مراحل نموه المعرفي . ثم ينشأ لدى الطفل منذ بداية العام الثالث من عمره حتى نهاية العام السادس اسلوب آخر جديد (على اساس الاسلوب السابق الذي يستمر مع الاسلوب الجديد جنبا الى جنب) هو اسلوب « الدلالة التصويرية »

و (اسلوب التمثيل التصويري) icomic ..

فهم الطبيعة والتعامل معها عبر الصور الذهنية والحسية المرسومة على الورقة مثلا او المجسمة. والاسلوب الجديد هذا يستند في الاصل الى (النماذج الفكرية) التي مر بنا ذكرها . وهذه هي المرحلة الثانية من مراحل النمو المعرفي عند الطفل التي تنتهي عند نهاية السنة السادسة من العمر . ثم ينشأ لديه ـ بعد ذلك وعلى اساسه (جنبا الى جنب معه ـ لفهم البيئة والتعامل معها اسلوب جديد ارقى من الاسلوبين السابقين والاستناد اليها وبالعمل جنبا الى جنب معهما هو الاسلوب الرمزي symtolic (الكلمات والرموز الاخرى) ويبدأ نمو الطفل بنظر برونر منذ بداية السنة السابعة من العمر ويستمر الى نهاية العمر ..

ـ ٥ ـ

اجرى برونر مع فئة من زملائه وطلابه دراسات ميدانية سايكولوجية وتربوية كثيرة منذ عام ١٩٦٠ تتعلق بالنمو المعرفي عند الاطفال الذين تتراوح اعمارهم بين السنة الرابعة والرابعة عشرة في مجتمعات متفاوتة في مستوى تقدمها الحضاري ولدى اطفال كل مجتمع منها ينتمون الى فئات اجتماعية متباينة الثروة والثقافة والمركز الاجتماعي في الارياف والمدن : في مدينة بوستن الاميركية وفي مناطق الاسكيمو وفي المكسيك والبرازيل

والسنغال ومالي : من ناحية نشوء المدركات العقلية المجردة concepts وتطورها ومن حيث قدرة الطفل على استخدامها (كأدوات ووسائل)

عند تعامله مع البيئة الطبيعية والاجتماعية واثناء مواجهته الصعوبات للتغلب عليها : والعامل الرئيس الذي دفعه الى دراسته الطريفة والمهمة هذه والرائدة على مانظن هو ان المجتمعات المختلفة القديمة والمعاصرة (المتقدمة والمتخلفة والبدائية) لم تدرس دراسة تفصيلية من ناحية عملية النمو المعرفي لدى اطفال كل منها . وان الذين درسوها - لاغراض اخرى - لم يتطرقوا الاعرضا الى تفسير طبيعة الاختلافات التي تبدو بين افرادها كبارا وصغارا ولم يكشفوا عن عوامل حدوثها .

ومن الجهة الثانية فأن برونر لم يسبقه احد - على مانظن - اجرى دراسة علمية ميدانية ونظرية تتعلق بنشوء المدركات العقلية concepts ونموها واستخدامها لدى اطفال المجتمعات المتخلفة (في مستوى تقدمها الحضاري) ولم يكشف احد قبله عن اثر المدركات العقلية في ارتفاع مستوى تفكير الطفل وفي التقدم الحضاري الثقافي العام للمجتمع نفسه .. وهذا ينطبق بنظرنا حتى على بياجيه . رغم خدماته الجليلة في دراسته عملية النمو.

المعرفي عند الطفل لان دراسته اقتصرت على فئة ضئيلة العدد من الاطفال السويسريين (اطفال الفئة الاجتماعية الوسطى . بتعبير علماء الاقتصاد الغربيين) من جهة وعلى وصف . كيفية حدوث عملية النمو المعرفي عند الاطفال من جهة اخرى . كل ذلك تجاوزه برونر في دراساته الميدانية ـ الرائدة وفي استنباطاته النظرية الاصيلة.

وقد توصل برونر الى استنباط عام في ضوء دراساته الميدانية مفاده : ان جميع الاطفال الذين درسهم في المجتمعات المختلفة يشتركون في اطار فكري عام هو اطار الادراك الحسي ..

فيما يتصل بادوات الاشياء المادية المتوافرة في بيئة كل منهم . وذلك هو منطلقهم الفكري الاول في فهم البيئة وفي التعامل معها غير ان فروقا مذهلة كمية ونوعية كبيرة وكثيرة تبدو على الاطفال اثناء عملية نموهم المعرفي عند انتقالهم الى مرحلة ـ فهم الطبيعة والتعامل معها عن طريق المدركات العقلية المجردة وذلك

لاختلاف مستوى تقدم مجتمعاتهم من جهة وحسب مواقع اسرة كل منهم في المجتمع الواحد من جهة اخرى . فأرقاهم ـ على مايقول برونر ـ مستوى في النمو المعرفي هم ، اطفال مدينة بوستن الاميركية واوطأهم

اطفال القرويين (الاميين) وفقراء الريف في السنغال . وهذا التباين في النمو المعرفي ناجم في الاصل من تباين بيئاتهم الاجتماعية الخاصة المباشرة والعامة على حد سواء ..

- ٦ -

نشر برونر آراءه (التي لخصناها) على هيئة كتب ومحاضرات ومقالات كثيرة اهمها :

1 - Bruner, J. : A Study of Thinking, 1956 .
2 - Studies in Cognitire Gnowth, 1969 .
3 - The Process of Cognition,

محاضرة جامعية ١٩٦٨ .

4 - The Process of Edueation, 1960 .
5 - The Growth of Representational Process in Childhood

محاضرة القيت في مؤتمر علم النفس الدولي الثامن عشر في موسكو ١٩٦٦

6 - The Relevance of Education, 1970 .
7 - The Course of Cognitire Growth, 1967 .
8 - The Growth of the Mind

محاضرة القاها في جمعية علم النفس الاميركية ١٩٦٥ .

9 - Toward a Theory of gnstruction, 1966 .

رابعا : وجهة نظر سباك

(١٩٠٣ -   )

بنيامين سباك - الذي ولد عام ١٩٠٣ ومازال على قيد الحياة على مانعلم - طبيب اطفال pedia . trician ومن هواة تربية الاطفال في الولايات المتحدة . وهذا يعني - بعبارة اخرى - ان سباك جمع بأناقة وتناسق بين فن طب الاطفال وفن التعليم . وقد طغت هوايته التعليمية على مهنته الطبية طغيانا ملحوظا .. وتجاوزت شهرته - في هذا الباب - حدود الولايات المتحدة وانتشرت في كثير من ارجاء العالم منذ ان نشر في عام ١٩٤٦ كتابه الذائع الصيت الذي ترجمة عنوانه (رعاية الرضيع والطفل) Baby andchild Care . والذي ترجم الى لغات كثيرة واقبلت على اقتنائه وقراءته كثير من الامهات داخل الولايات المتحدة وخارجها . والكتاب في جوهره يشرح للامهات بأسلوب بسيط بعيد عن التحذلق قضايا فسلجية

وسايكولوجية كبيرة وكثيرة ذات جوانب تطبيقية . وهو كتاب يعتبر بنظر الكثيرين من الكتب الاساسية في تربية الطفل ..

ـ ٢ ـ

يتلخص جوهر آرائه التربوية في دعوته الصارمة الى ضرورة معاملة الطفل منذ نعومة اظفاره بحزم وكياسة وتعويده على ممارسة حريته الشخصية مع شعوره والتزامه بالمسؤلية الاجتماعية وان يحترم نفسه ويحترم الآخرين في آن واحد ويمقت الظلم بجميع اشكاله شريطة ان يحصل ذلك كله عنده عن طريق القناعة وتبادل الرأي لا بالقسر وان يحاط الطفل دائما وابدا بجو مفعم بالحنان والرأفة والثقة وان تشجع مبادراته الشخصية وان تغرس فيه القدرة على التفكير المستقل وان تنشأ عنده مناعة خلقية تصده عن تعاطي كل يسيء الانسان : كالخنوع والتخاذل واقتناص المنافع الآنية الزائلة ..

والآراء التربوية الخاصة المشار اليها مستمدة في الاصل ـ كما يقول سباك ـ من تربيته المنزلية التي غرستها فيه والدته منذ الطفولة المبكرة ومطبقها بدوره على تربية اولاده واحفاده . وذكر ان والدته كانت مثال الصرامة في معاملته هو واخوانه الخمسة الاصغر منه .

وقال ايضا تذكرت أبي وانا في احرج ساعاتي عندما حكم علي بالسجن لمدة سنتين عام ١٩٦٨ ـ اثناء حرب فيتنام التي وقفت ضدها بحزم وتحملت بجلد وارادة نتائج الحكم الصارمة . ويذكر ايضا مواقف الصارمة بكل اعتزاز ويشيد بالعقوبات البدنية التي كانت والدته تمارسها . ومن هذه الزاوية فأنه يعتبر المربي الاول والاهم الذي يصوغ شخصية الطفل بأستخدام العنف المشروع والعقول تارة وبالكياسة واللطف واللباقة تارة ثانية وبالمزج بينهما في اغلب الاحيان . ولاتأتي التربية الصحيحة ـ من وجهة نظره ـ بالعطف اللامسؤول او القاء الحبل على الغارب (التسيبب) ولا بعدم الاكتراث او بالصرامة اللامشروعة ومايجري هذا المجرى ..

لقد اتبع سباك الاسلوب المشار اليه ـ الذي تعلمه من والدته ـ في تربية ولديه جون ـ الذي تجاوز عمره الان النصف قرن ـ وميخائيل . واوصاهما ايضا باتباعه في تربية اولادهما والاحفاد بعد ذلك مع المزج التام دائما وابدا بين العنف المشروع والحرية المسؤولة ومراعاة الظروف البيئية المحيطة والمستجدات في كل حالة على انفراد ..

ـ ٣ ـ

تعرض سباك لنقد لاذع ولحملة تشهير قادتها فئة من...

كبار الساسة في الولايات المتحدة في مقدمتهم نائب رئيس الجمهورية الاسبق اكيتو الذي اتهم سباك بأن آراءه التربوية افسدت الشباب الاميركي بشكل ملحوظ . ومن الطريف ان نشيرهنا الى ان سباك عقب على اتهام اكيتو وسخر به وقال (لقد ادان التحقيق النزيه نائب رئيس الجمهورية الاسبق بالرشوة والفساد ولاعلاقة لذلك بآرائي التربوية من قريب او بعيد . وكل المواطنين الاميركيين يعلمون كان مرتشيا ومسيء السلوك قبل ان انشر اي كتاب من كتبي) ..

الفصل الثالث

اراء شخصية لسباك

تناولنا في الفصل السابق ـ باقصى حد من الايجاز والتركيز ـ آراء فئة من ابرز المختصين بدراسة الطفل في الوقت الحاضر ، ورجعنا ـ توخيا للدقة والامانة العلمية ـ الى مؤلفاتهم الاساسية المنشورة باللغة الانكليزية واغفلنا ـ عن قصد ـ ماكتبه الآخرون : عنهم وهو كثير ولايخلو ـ بنظرنا ـ من التبسيط في كثير من الاحيان . كما اغفلنا المساجلات التي جرت بينهم بشكل مباشر

احيانا وبين انصار كل منهم ـ وهي كثيرة ومفيدة ايضا ـ تفاديا للاطالة او الاسهاب وتحاشيا للدخول في تفاصيل كثيرة ـ بعضها اكاديمي ـ . وقد لاحظنا ـ كما لاحظ القارىء ايضا ـ اوجه الشبه التي تجمعهم من حيث الاساس والتي بلغت احيانا درجة التماثل . كما لاحظنا ايضا الاهتمام الكبير بالاطفال وحرصهم الشديد على ضرورة رعايتهم رعاية سليمة والتعامل معهم في ضوء التعرف على خصائصهم السايكولوجية .

واود في هذا الفصل الختامي ان ابدي ملاحظاتي الشخصية المستمدة بالدرجة الاولى والاهم من قراءاتي المستفيضة في هذا الباب لكل ماوقع في متناولي من الكتب السايكولوجية والتربوية المنشورة باللغة الانكليزية التي تعالج قضايا الاطفال ومن خبرتي الطويلة في التعليم الجامعي ـ التي تجاوزت ثلاثين عاما ـ ومن دراستي الميدانية (البدائية) لطفلي علي الذي لم يتجاوز عمره السنتين عندما توفيت والدته في عام ١٩٧٥. وملاحظاتي الشخصية ـ التي سأذكر اهمها بعد قليل ـ لاترقى بالطبع الى مستوى النظريات بل هي ذات صفة عملية محدودة المدى ربما تمهد الى ملاحظات لاحقة ارجو ان تكون اعمق وادق ، وقد آثرت ان ابين ـ قبل ان ابدي تلك الملاحظات ـ انني شخصيا تعرفت على اصحاب الاراء التي ذكرتها في الفصل السابق (باستثناء فيكوتزكي بالطبع لانه توفى عندما كنت طالبا في ثانوية البصرة عام

١٩٣٤) ولكنني تعرفت على زميله لوريا (١٩٠٢ ـ ١٩٧٩) في لندن عام ١٩٧٥ وعلى برونر (١٩٠٥ ـ) ايضا في العام نفسه اثناء وجوده استاذا زائرا بجامعة كمبرج البريطانية وذلك اثناء وجودي هناك متمتعا بالتفرغ العلمي الذي منحتني اياه جامعة بغداد لدراسة العلاقة بين الابداع والدماغ .

اما بياجيه فقد التقيت به في مدينة الرباط بالمغرب عام ١٩٧١ عندما كنت استاذا لعلم النفس ورئيسا لدائرة علم النفس في كلية الاداب بجامعة محمد الخامس . واما سباك فقد التقيت عرضا به في مدينة مونتربال عام ١٩٨١ عند حضوري المؤتمر الدولي الثالث لرعاية الموهوبين بعد فراغي من القاء محاضرتي التي عنوانها « العبقرية في مجال العلم » .

ـ ٢ ـ

يظن كثير من الناس ـ دون وجه حق على ما ارى ـ ان تربية الاطفال عملية اجتماعية (تعليمية) ذات طرف او جانب واحد : يمارسها الكبار للتأثير في الصغار وفق خبرتهم ومعرفتهم ومطامحهم من جهة وان الاطفال انفسهم عناصر سلبية متلقية ـ كالشمع او العجين ـ يستطيع الكبار ان يفعلوا بهم مايشاؤون . في حين ان الاطفال كائنات حية اجتماعية فاعلة ومنفعلة في آن

واحد ؛ دائبة النشاط ونابضة بالحياة بصورة عديمة الانقطاع ، يؤثرون في الكبار ـ عرضا بدون قصد ـ ويتأثرون بهم في وقت واحد بصورة مباشرة او غير مباشرة . وهذا يعني ـ بعبارة اخرى ـ ان الاطفال ليسوا مجرد عناصر متلقية سلبية ـ كالريشة في مهب الرياح ـ وان تربيتهم ـ داخل الاسرة وفي المدرسة وعبر وسائل الاعلام ايضا ـ (بعد التحليل الدقيق) عملية اجتماعية (تعليمية) مزدوجة ذات طرفين مترابطين ومتبادلي الاثر . فالكبار يعلمون الاطفال اللغة والمعرفة وآداب السلوك . وينقلون اليهم خبرتهم الغزيرة وتقاليدهم الاجتماعية .. وهذه حقيقة مسلم بها ولابد من مراعاتها لاستمرار المجتمع وضمان تماسكه وتقدمه عبر الاجيال المتعاقبة التي لاحد لتعاقبها. وهي حتمية الحدوث لملء الفجوة الاجتماعية الكبيرة التي تفصل اولئك القادمين على الحياة عن الذين هم في طريقهم الى مغادرتها. ولكن الاطفال بدورهم يعلمون الكبار ـ في الوقت نفسه ـ البراءة والنقاء والامانة والصراحة في القول والفعل والنشاط المتدفق والرقة او الحنان بشكل المحض النقي وامورا اخرى كثيرة من هذا القبيل .

وعلى هذا الاساس فان رعاية الاطفال رعاية سلمية متكاملة ومتعددة الجوانب (الجسمية : العقلية ـ الانفعالية : الاجتماعية) تستلزم ـ برأينا ـ (بالاضافة الى توفير المستلزمات الضرورية لسد حاجاتهم

البايولوجية الاساسية ـ كالطعام والسكن واللباس ـ ولسد حاجاتهم الاجتماعية التعليمية : كالكتب واللوازم الدراسية وادوات النقل ـ ان يوفر لهم الكبارايضاً في الوقت نفسه الظروف البيئية الملائمة لاشباع حاجاتهم السايكولوجية عن طريق الاخذ والعطاء وتبادل الرأي والاقناع وان يحيطوهم بمشاعر الحنان وبالمعاملة الحسنة وبالتشجيع واستخدام الكلمات الرقيقة التي تبعث الثقة بالنفس ونبذ استخدام الكلمات القاسية المهينة التي تجرح المشاعر وتجرح كبرياء الطفل البريء . وهنا تبرز اهمية الام بالذات والمعلمة (الام الثانية : غير البايلوجية) ، وقد ثبت لي ان مشاعر الام اصدق لهجة وارق تعبيرا واكثر اصالة من مشاعر الاب ، غير ان تلك المشاعر قد تكون طائشة احيانا بفعل تخلفها الثقافي . ومن الجهة الثانية : لابد من نشوء عملية انسجام او توازن . في معاملة الطفل داخل الاسرة في مواقف الام ذاتها ازاءه وفي مواقف الاب بالنسبة لمواقف الام وبين الاسرة والمدرسة بوصفهما مؤسستين اجتماعيتين متكاملتين .

ـ ٣ ـ

لقد مر بنا القول ـ في الفصل السابق ـ ان الاطفال يسيرون في مجرى حياتهم اليومية المعتادة بعملية نمو

متواصل متعدد الجوانب . وان عملية النمو هذه تحصل بمراحل متعددة ومتعاقبة ومتبادلة الاثر (وان اختلف اصحاب الاختصاص فيما بينهم اختلافات كبيرة وكثيرة في مجموع تلك المراحل وفي الفترة الزمنية التي يستغرقها كل منها وفي خصائصها المميزة وفي اسمائها. ولكنهم مع ذلك متفقون ـ كما لاحظنا ـ باجماع الآراء على حدوث تلك المراحل المتعاقبة وكون كل منها يمهد السبيل للمرحلة اللاحقة وانها في مجملها عملية تطور (جسمي ؛ عقلي ؛ انفعالي ؛ اجتماعي) واحدة في الاساس ومن حيث الجوهر . وهذا يعني ـ بعبارة اخرى ـ ان لكل مرحلة من مراحل النمو خصائصه المميزة الا ان هناك خصائص عامة مشتركة بينها جميعا ذات اهمية حاسمة في تكوين شخصية الطفل المتعددة الجوانب عند نضجه .

ومن الجهة الثانية : فان الاطفال ـ من في الاسرة الواحدة ـ يختلفون فيما بينهم اختلافات كبيرة وكثيرة ملحوظة في اطار كل مرحلة من مراحل النمو نفسها، رغم تشابههم في جوانب كثيرة اخرى وان الطفل الواحد يختلف عن نفسه ذاتها بين مرحلة واخرى من ناحية نموه الجسمي ونضجه العقلي والانفعالي والاجتماعي رغم وجود جوانب مشتركة في اوجه نموه المشار اليها في جميع المراحل ـ وهذا كله يحصل ـ في الحالتين ـ بفعل عوامل كثيرة معقدة ومتشابكة ومتداخلة بايولوجية (فسلجية) واجتماعية (ثقافية) لايعنينا هنا امر الدخول في تفاصيلها

رغم اهميتها بل نكتفي بمجرد الاشارة اليها مع التنبيه الى ضرورة اخذها بعين الاعتبار عند التعامل مع كل طفل على انفراد داخل الاسرة وخارجها.

وبقدر مايتعلق الامر بالخصائص السايكولوجية العامة المشتركة الموجودة مثلا لدى الاطفال في مرحلة الروضة والصفين الاول والثاني من مرحلة المدرسة الابتدائية يمكننا ان نشير ـ على وجه العموم ـ الى تغلب او طغيان الناحية العاطفية (الانفعالية) في سلوك الاطفال ازاء بعضهم وازاء الكبار بفعل قلة نضجهم الاجتماعي والفسلجي (الدماغي : نضج الاقسام الدماغية الواقعة تحت المخ المسؤولة عن المشاعر) ؛ الامر الذي يجعل الطفل يسلم بصحة مايسمعه من الام او المعلمة وبما يقرأونه له بسهولة تامة كما يجعل توجيهه بالاقناع ـ من الجهة الثانية ـ صعبا والسيطرة على سلوكه شاقة في الاعم الاغلب بمقاييس الكبار . كما ان الطفل ايضا في اثناء هذه الفترة الزمنية (بين الرابعة وربما التاسعة من العمر) بالذات وبخاصة في اوائلها ينظر الأم والمعلمة نظرة احترام تبلغ درجة التقديس احيانا. وبخاصة اذا آنس منهما بالمعاملة الحسنة . ولكن هذا الطفل بالذات (المطيع : المسالم) يعتريه تغير سايكولوجي مذهل عند بلوغه الصفين الاخيرين من الدراسة الابتدائية (حيث تبدأ علامات الاقتراب من مرحلة المراهقة : العنيفة : المعروفة) وحيث يتبلور الى حد ما شعوره بكيانه

وشخصيته وبوجاهة آرائه ومواقفه ازاء اقرانه ووالديه بالذات . ترافق ذلك بالطبع وتنجم عنه قلة اكتراثه بآراء الاخرين . كل ذلك يستلزم ان يأخذه الاباء والامهات والمعلمون والمعلمات بنظر الاعتبار وان يعاملوه برفق وكياسة وان (يقلوا) عن الاستمرار . في التعامل معه بالاسلوب التقليدي المألوف القديم : الذي فات اوانه وبطل مفعوله الايجابي . واذا اخفقوا تعذرت عليهم السيطرة على الطفل وعز عليهم توجيه سلوكه توجيها سليما ومقبولا بمقاييسهم من جهة كما ان الطفل بدوره يفقد ثقته بهم وقد يتمرد عليهم في كثير من الاحيان وربما ايضا على المجتمع باسره وعلى العرف السائد على وجه العموم .

وجدير بالذكر هنا ايضا: ان الطفل - في هذه المرحلة بالذات - يتعذر عليه - في الاعم الاغلب - نسيان الاساءة له او المعاملة القاسية التي يتلقاها من الكبار المسؤولين عن تربيته في المنزل وفي المدرسة بخلاف ماكانت عليه الحال قبل ذلك حينما كان مستعدا سايكولوجيا للنسيان عن طريق الاغراء . وهذا هو بنظرنا احد العوامل الاساسية في تمرد الطفل على الاسرة والمدرسة - وعلى قوانين المجتمع - لان الكبار المحيطين به يغرونه بذلك (بطريقة غير مقصودة) لجهلهم بخصائصه السايكولوجية الجديدة في هذه الفترة الزمنية ولايقفون منها مواقف سديدة . ومن الجهة الثانية فان العنصر الاول والاهم في

عملية النمو العقلي عند الاطفال منذ لحظة الميلاد هو امتصاص (اكتساب) الخبرة الاجتماعية عبر التلقين والتدريب والمشاركة الفعلية باستخدام الادوات المادية والفكرية المتوافرة للتعرف على البيئة وللتعامل معهاومع الاشخاص المحيطين بهم . وهنا يكمن الفرق الرئيس بين الطفل وبين صغار الحيوانات (التي تفتقر الى البيئة الاجتماعية ويواجه كل منها بشكل فردي البيئة الطبيعيه بادواته الفسلجية فقط)

ـ ٤ ـ

وفي ضوء ماذكرنا نستطيع ان نقول لغرض التأكيد مرة اخرى : بضرورة تبديل اساليب تعاملنا مع الطفل ـ داخل المنزل وفي المدرسة وبالنسبة لوسائل الاعلام ـ وفق كل مرحلة من مراحل النمو ـ العقلي والانفعالي والاجتماعي والجسمي ـ فلا نطبق على الطفل مثلا وهو في الروضة مقاييس اجتماعية ملائمة لحالته في الصف الثاني الابتدائي أو أن نطبق عليه وهو في الصف الخامس الابتدائي مقايسنا الاجتماعية المطبقة عليه في الصف الاول الابتدائي وذلك لاختلافه ـ في كثير من الوجوه ـ جسميا وعقليا وانفعاليا واجتماعيا ـ رغم امتلاكه خصائص عامة مشتركة ومستقرة نسبيا. وقد ثبت ـ كما ذكرنا ـ ان معاملة الكبار الاطفال بالاساليب التقليدية

(التعسفية : المتحجرة) على وتيرة واحدة في مختلف مراحل نموهم قد تؤدي الى تمردهم على الاسرة والمدرسة وبخاصة في مراحل نموهم اللاحقة (اثناء المراهقة على وجه الخصوص) لان تكوينهم الفسلجي والسايكولوجي ونضجهم الاجتماعي والانفعالي المتواصل والملحوظ يختلف اختلافا جذريا في كل مرحلة من مراحل النمو رغم وجود عوامل كثيرة مشتركة كما ذكرنا) وهذا يعني - بعبارة اخرى - ان تمرد الشباب على التقاليد والنظام تعود جذوره الى ماقبل هذه المرحلة بالذات وان علاجه يتم عن طريق استئصال تلك الجذور في مرحلة النمو السابقة قبل الاستفحال والتحجر .

مما لاشك فيه ان عملية النمو المشار اليها بجوانبها المتعددة : هي - كما ذكرنا - عملية طبيعية مستمرة لايستطيع الكبار المشرفون على تربية الطفل ايقافها عند حد معين بفعل تعاملهم مع الطفل بالاساليب السليمة او الرديئة . ولكن اساليب التعامل السيئة (الرديئة) قد تحرف تلك العملية الطبيعية بعض الشيء ، عن مسارها الامر الذي يؤدي في آخر المطاف الى حدوث نتائج اجتماعية وفكرية وانفعالية وخيمة كان مستطاعا تجنبها قبل فوات الاوان . ومن الناحية الاخرى ، فان تعامل الكبار مع الصغار بالطريقة الملائمة (اللائقة) يهيء للكبار فرصة نادرة لتوجيه عملية النمو بالاتجاه السليم ولتحقيق الثمار المرجوة ؛ منها بالنسبة للاطفال انفسهم وللمجتمع

على حد سواء . وتأتي في مقدمة الاساليب السليمة في جميع مراحل النمو ـ بنظرنا القدوة الحسنة : سلوك الراشدين الفعلي الذي يرصده الاطفال (لا مجرد الوعظ والكلام المعسول الذي لاطائل تحته) وعندي ـ اذا كان لي عند كما يقول الجاحظ ـ ان الافعال التي تناقض الاقوال تكون كارثة على سلوك الطفل في المدى البعيد . ويبدو ان القدوة الحسنة كلما تجلت في تصرفات اكثر من شخص من الاشخاص المشرفين على تربية الطفل في المنزل والمدرسة وكلما كانت تصرفات الشخص الواحد منسجمة مع بعضها في المواقف المتماثلة كلما كان اثرها الايجابي اكثر فاعلية وعمقا في سلوك الطفل . والعكس صحيح ايضا. فالاب الذي يكذب امام الطفل ـ ولو مرة واحدة ـ يزرع الكذب في نفس الطفل (بشكل غير مقصود) ولايجدي نفعا وعظه اياه بمضار الكذب وفوائد الصدق . والاب الذي يهين ام الطفل امامه يزرع في نفسه ظاهرة الاستهانة بامه وبالاخرين بمن فيهم الاب نفسه بغض النظر عما يسمعه من الاب من كلام منمق يخالف ذلك . والمعلم الذي يغمط حقوق هذا الطفل او ذاك ويحابي زيدا او عمرا، دون وجه حق لاينجح مطلقا ـ بنظرنا ـ عن طريق الكلام المتضمن اهمية الانصاف وعدم المحاباة وربما يؤدي بالطفل الى ازدراء المعلم نفسه . وهكذا مما نستطيع ان نسمي منه الكثير ومع ذلك وربما بسببه فان بامكان الطفل ـ في حالات نادرة ـ ان يتخذ موقفا يناقض

ماذكرناه . وهذا دليل وجيه بنظرنا على « جدلية » الحياة العملية التربوية بالذات في مجال الاخلاق والعلاقات الاجتماعية . وقديما قيل « و بضدها تتميز الاشياء » .

_ ٥ _

لاشك عندي في ان معرفة خصائص الطفل السايكولوجية من قبل المشرفين على تربية الطفل في البيت والمدرسة ودار ثقافة الاطفال واجهزة الاعلام الاخرى - بصورة خاصة - معرفة دقيقة هي قضية ذات اهمية كبيرة من الناحية الاجتماعية وبخاصة فيما يتعلق بطبيعة المشاكل التي يثيرها الطفل او الصعوبات التي يواجهها ومن ناحية كفاءة الاجراءات المتخذة بصددها واسلوب التعامل الامثل مع الطفل لمواجهتها واجتيازها بسلام .

ومن هذا المنطلق فانه من الافضل والاسلم - ونحن نسعى لتربية الطفل تربية صالحة بمقاييسنا منذ سن مبكرة - ان نستثمر خصائصه السايكولوجية استثمارا ايجابيا ومعقولا فبدلا من زجره بعنف (او ضربه بقسوة احيانا) عندما يكسر القدح الزجاجي مثلا او يكسر لعبته الصغيرة الهشة قبيل بلوغه عامه الثاني او عند تجاوزه اياه ؛ ان نشعره باقناع (بالتلميح او التصريح) ان عمله هذا قد « آلم » القدح او اللعبة لان كلا منهما « يشعر » بالالم كشعوره هو به . وان اللعبة « ماتت » بسبب

الكسر . ومن غير الممكن « ان نقنع » لعبة اخرى لتحل محلها لانها « تخشى » من الكسر ايضا، وهذا التفسير (الساذج البدائي الطريف) لايشك الطفل بصحته لانه يدخل في باب ظاهرة « الاحيائية » amimisim التي يؤمن بها الطفل في هذه المرحلة المبكرة من نموه ؛ الجمادات تشعر كالاحياء باللذة والالم . والاسلوب المشار اليه يتضح اثره الايجابي الفعال عند شرائنا لعبة جديدة للطفل فانه يسعى الى المحافظة عليها، كما ان اتباعه يساعد الكبار كثيرا على جعل الطفل يقلع عن ممارسة كثير من تصرفاته المؤذية (بنظر الكبار) وهو مايسعون عبثا الى تحقيقه بوسائل الزجر والقسوة .. فلابد اذن من ان يعيد الكبار النظر اعادة جذرية في اساليب تعاملهم مع الاطفال يجعلها تنسجم مع خصائصهم السايكولوجية في كل مرحلة من مراحل نموهم وان يتصفوا دائما وابدا بالكياسة ورحابة الصدر واللباقة وهي امور عزيز منالها لانشغال الكبار بهموم الحياة وهي كثيرة .

ـ ٦ ـ

اود ان اتحدث في اختتام هذه الدراسة الموجزة : عن بعض المشاكل التي يواجهها الكبار عندنا بصورة خاصة اثناء تعاملهم مع الاطفال : وهي مشاكل مهمة بنظري قد

تبدو تافهة بنظر الكثيرين . والمشاكل المشار اليها يثيرها الاطفال في العادة بين السنة الثالثة والعاشرة من العمر تستلزم ان يفهم الكبار المحيطين بالطفل طبيعتها في ضوء خصائصه السايكولوجية ليتعاونوا معه (عن طريق الاقناع والمناقشة الهادئة والتوءدة والمثابرة) كلها لا عن طريق الضغط والقسر .. وابرز هذه المشاكل بنظري مايلي :

اولا : تثاقل الطفل عند الاستيقاظ صباحا للذهاب الى الروضة او المدرسة الابتدائية في فصل الشتاء بصورة خاصة :

ثبت في ضوء علوم الطب الحديثة ان كمية النوم التي يحتاج اليها الطفل الذي يتراوح عمره مابين السنة الرابعة والعاشرة لاتقل من حيث المعدل عن عشر ساعات في اليوم الواحد . والنوم الهادىء العميق في هذه الفترة بالذات ضروري للتعويض عن التعب اثناء النهار ولتجديد النشاط لمواصلة النشاط في اليوم التالي . وتثاقل الطفل عند الاستيقاظ صباحا من الممكن ان يعزى - في حالة سلامته من الامراض بالطبع - الى عوامل فسلجية محض تتعلق بعدم تمتعه بكمية النوم الهادئ العميق التي يحتاج اليها جسمه وبخاصة اذا تذكرنا ان الطفل - في هذه الفترة الزمنية بالذات - يصرف جهدا كبيرا ويستنزف مخزون طاقته الحيوية اثناء حركته الدائبة عند اليقظة وفي اللعب . او ان الطفل يتعرض للسهر بفعل تناول

المنبهات التي تحول دون استسلامه للنوم في الوقت المحدد او بفعل نقص في كمية الاوكسجين او ضيق في الملابس او قسوة في الفراش او بفعل تعرضه لحالة انفعالية شديدة تنتابه قبيل موعد النوم . فلابد ـ والحالة هـذه ـ من الكشف عن العـوامـل (الفسلجيـة والسايكولوجية المؤدية الى عرقلة عملية النوم وابطال مفعولها ليتسنى للطفل التمتع بنوم هادىء وعميق للفترة الزمنية المطلوبة .

يضاف الى ذلك ـ ولايقل اثرا عنه ـ وجود عوامل سايكولوجية اخرى (اجتماعية النشأة) تحول دون حماسة الطفل للاستيقاظ المبكر رغم انتفاء وجود حاجة فسلجية وجيهة تدعو الى ذلك . والعوامل السايكولوجية هذه كثيرة معقدة ومتشابكة لابد ايضا من الكشف عنها والحيلولة دون حدوثها؛ وفي مقدمتها: ان الطفل لايرغب في الذهاب الى المدرسة (الروضة : و الدراسة الابتدائية) لعامل من العوامل السايكولوجية (الوجيهة بنظره) عدم تحضير واجباته المدرسية : المعاملة القاسية بنظره التي يلقاها من المعلمة او من بعض زملائه في الصف ؛ رغبته الجامحة في اللعب ؛ رسوبه في الامتحان ؛ ازدراء بعض زملائه به ؛ وجود من يضايقه في الطريق عند ذهابه الى المدرسة صباحا وعند رجوعه منها ظهرا ، ومايجري هذا المجرى وهو كثير . فلابد من ملاحظة ذلك كله ـ وماهو على شاكلته ـ والحيلولة دون حدوثه . وجعل الطفل

متفائلا بافتتاح اليوم المدرسي الجديد وراغبا في التمتع به . ولابد ايضا من تشجيعه بالمكافآت وبالمعاملة الرفيقة والتلطيف والاشادة بجهوده في التغلب على الصعوبات المدرسية ومساعدته ايضا بلباقة وحذر كيلا يصبح اتكاليا ومهملا .

وقد اثبتت المشاهدة اليومية المعتادة والدراسات النظرية ان الطفل السوي السليم الجسم الذي يستوفي قسطه من النوم ـ والرعاية السايكولوجية ـ والذي ينتظر المفاجآت السارة يستيقظ مبكرا ونشيطا وجذلا . وهذا واضح في ايام الجمع وتبديل الجو الروتيني المعتاد .

ثانيا: فقدان الطفل شهيته للطعام بعد الاستيقاظ صباحا وقبل الذهاب الى المدرسة .

هذه ايضا ـ من حيث الاساس ـ ظاهرة فسلجية سايكولوجية في آن واحد لاتختلف جوهريا عن ظاهرة التثاقل من الاستيقاظ المبكر صباحا التي سبق الحديث عنها. اما عوامل حدوثها فهي ايضا كبيرة وكثيرة ومتشابكة ومتبادلة الاثر بعضها فسلجي محض وآخر سايكولوجي صرف وبعض خليط منها. فلابد ـ في جميع الاحوال . من الكشف عن تلك العوامل في كل حال خاصة على انفراد واتخاذ الاجراءات الايجابية الفعالة لابطال مفعولها.

والعوامل الفسلجية المحض وثيقة الصلة بصحة الطفل ولابد من استشارة الطبيب المختص والالتزام

بتوجيهاته . اما العوامل السايكولوجية (الكثيرة والمتشابكة ايضا) - الاجتماعية الجذور - فيأتي في مقدمتها بنظرنا الحاح الام على الطفل بلجاجة لتناول الطعام واحتجاجها لتبرير ذلك بحجج واهية بنظر الطفل ؛ وربما اكاديمية وبعيدة عن مستوى تفكيره يبدو ان الام كلما ازدادت في الالحاح واللجاجة كلما ازدادت الطفل بعدا عنها وعن الطعام ويفعل مايمكن ان نسميه ؛ قانون الفعل ورد الفعل السايكولوجي الذي يشبه قانون نيوتن في الفيزياء لكل فعل رد فعل بالقوة نفسها وبعكس الاتجاه .. كل ذلك يحدث احيانا حتى وان كانت لدى الطفل حاجة فسلجية لتناول الطعام .

اننا ننصح الام أن تكف عن الالحاح واللجاجة والاغراء بالوسائل التقليدية الشائعة العقيمة وان تقوم بدل ذلك بتهيئة طعام خفيف يميل الطفل في العادة نحو تناوله وتضعه على مرأى من الطفل وتتركه لوحده وتذهب هي الى حال سبيلها لانجاز امور اخرى لاعلاقة لها بالطعام من قريب او بعيد . وهذا قد يغريه احيانا فيقبل طوعيا على تناول شيء من الطعام الذي امامه . وقد لايحصل هذا الاقبال في اليوم الاول او بعد يومين مثلا . ولكن لابد من الاستمرار على اتباع هذا الاسلوب الجديد بجلد ومثابرة وترك المبادرة للطفل ذاته دون ان يشعر تلميحا او بالتصريح انه لابد له من تناول الطعام (كله احيانا) بالقسر السايكولوجي وربما بالتهديد .

ثالثا: ميل الطفل بافراط نحو اللعب وتقاعسه عن انجاز واجباته المدرسية على افضل وجه وفي الوقت المحدد .

لعب الاطفال ظاهرة سايكولوجية اجتماعية ذات اهمية كبيرة في حياتهم الحاضرة بالدرجة الاولى والاهم وله ايضا آثار عميقة وايجابية في تكوين قدرات الطفل العقلية (الانتباه : التفكير : التذكر : الخيال) وفي نموه اللغوي وفي تكامل شخصيته واتساع ارتباطاته بالبيئة الطبيعية وبالاشخاص الاخرين وفي توسيع دائرة معرفته بما يحيط به وتعويده على الملاحظة الدقيقة الواعية وتطوير قدراته الابداعية وتعويده على النظام والتعاون .

واللعب ـ بمعناه التربوي الحديث ـ ليس هو نشاطا عابثا مناقضا للجد ومضيعة للوقت كما يظن بعض الناس دون وجه حق بنظرنا. فالطفل يكون اثناء اللعب اكثر جدية واهتماما منه في المجالات الاخرى . فلابد اذن من تنظيم ظاهرة اللعب عند الطفل منذ سن مبكرة والانتفاع به اسلوبا في التعليم والتعلم في البيت والمدرسة على حد سواء .

اما ظاهرة تقاعس الاطفال عن انجاز واجباتهم المدرسية على افضل وجه وفي الوقت المحدد بفعل انهاكهم المفرط في اللعب فهي ظاهرة طبيعية ومألوفة ايضا؛ لها عوامل كثيرة مفيدة ومتداخلة لابد من الكشف عنها واتخاذ المواقف الايجابية الفعالة بصددها ـ وفي مقدمة

تلك العوامل بنظرنا: كون الدروس جامدة جافة متشعبة بالنسبة للطفل لاتستثير اهتمامه ولاترتبط بمشاعره الايجابية واولاعه الخاصة السايكولوجية ولاتلبي حاجاته الآنية العارمة والمباشرة : ولكونها احيانا ارقى من مستواه الثقافي ولكونها ايضا يجري تدريسها باسلوب جامد عقيم . ولهذا فان الطفل لايقبل عليها بمحض ارادته بل بالاكراه المادي والسايكولوجي فيلجأ الى اللعب والعبث احيانا للتخلص من وطأتها ولو بصورة مؤقتة . ومن هذه الزاوية فان محاولة حثه على ترك اللعب بحجج واهية بنظره او بالقسر - لاتجدي نفعا في المدى البعيد على كل حال . وقد تؤدي الى العكس احيانا.

من الامور المسلم بها والمألوفة ؛ ان الطفل يجنح بكليته نحو اللعب وبخاصة في اعقاب يوم مدرسي متزمت وطويل يحرمه من اللعب . ومن هذه الزاوية فان اللعب يهيء له فرصة تجديد نشاطه وتبديل حالته النفسية الكئيبة ويملأه بالبهجة والحيوية وبمستطاع الام تنظيم اوقات لعبه بالتداول معه وبمشاركته وبقناعته لا بالقسر .

اهم المراجع

ندرج اسماء مراجع مهمة حديثة تتعلق بتربية الاطفال واساليب التعامل معهم وخصائصهم السايكولوجية منذ الولادة حتى نهاية السنة الثانية من العمر ؛ بالاضافة بالطبع الى المصادر الذي ذكرنا اسماءها عند التحدث عن وجهة نظر بباجيه وفيكوتزكي وبرونر .

1 - Aidarona, L. : Child Development and Edueation, Moscow, Progress, 1981 .

2 - Agaron, Y. : A Book about Bringing up Children, Moscow, Progress, 1980 .

3 - Bronfen fnenner, M. : Two Worlds of Children, London, Penguine, 1974 .

4 - Helmore, G. A. : A Practical Consideration, London, Pergamon, 1969 .

5 - Lisina, M. : Child Adults - Peers, Moscow, progress, 1985 .

6 - Petrousky, A. : Age - Group and

pedagogical psychology, Moscow, Progress, 1983 .
7 - Schwefel, M. : Piaget in the Classroom, London, Routledge, 1974 .
8 - Poporoghets, A. U. : and Elkonin, D. B. : editors, The Psychology of Pre - school Children, The MIT press, 1971 .

رقم الايداع في المكتبة الوطنية ببغداد
١٨٦ لسنة ١٩٨٧

مطبعة سومر هاتف ٧١٩٩٧٤٣

هذا الكتاب

الطفل، هذا الكائن المجهول امازال مجهولاً؟

هذا السؤال حاول ان يجيب عنه العديد من علماء النفس، ممن سعوا وبطرق مختلفة لتفسير التغيرات التي تطرأ على الطفل وهويخترق الزمن باتجاه النضج الذي يعني بشكل محدد الالتحام بالعالم الواقعي من موقع ايجابي.

هذا الكتاب محاولة جادة يبذلها واحد من اهم المهتمين بعلم نفس الطفل، وهو الدكتور نوري جعفر لرصد مختلف النظريات، وهو لا يكتفي بعرضها، بل يتعرض لها بدقة الناقد المتفحص، بلغة بسيطة، تنقل علم النفس من حيز الإختصاص المغلق الى مساحة اكثر سعة توفر للقاريء العادي القدرة على تلمس الطريق باتجاه هذا الكائن المجهول: الطفل

فاروق يوسف

السعر ٢٥٠ فلساً



مطبعة سومر هاتف ٧١٩٩٧٤٣